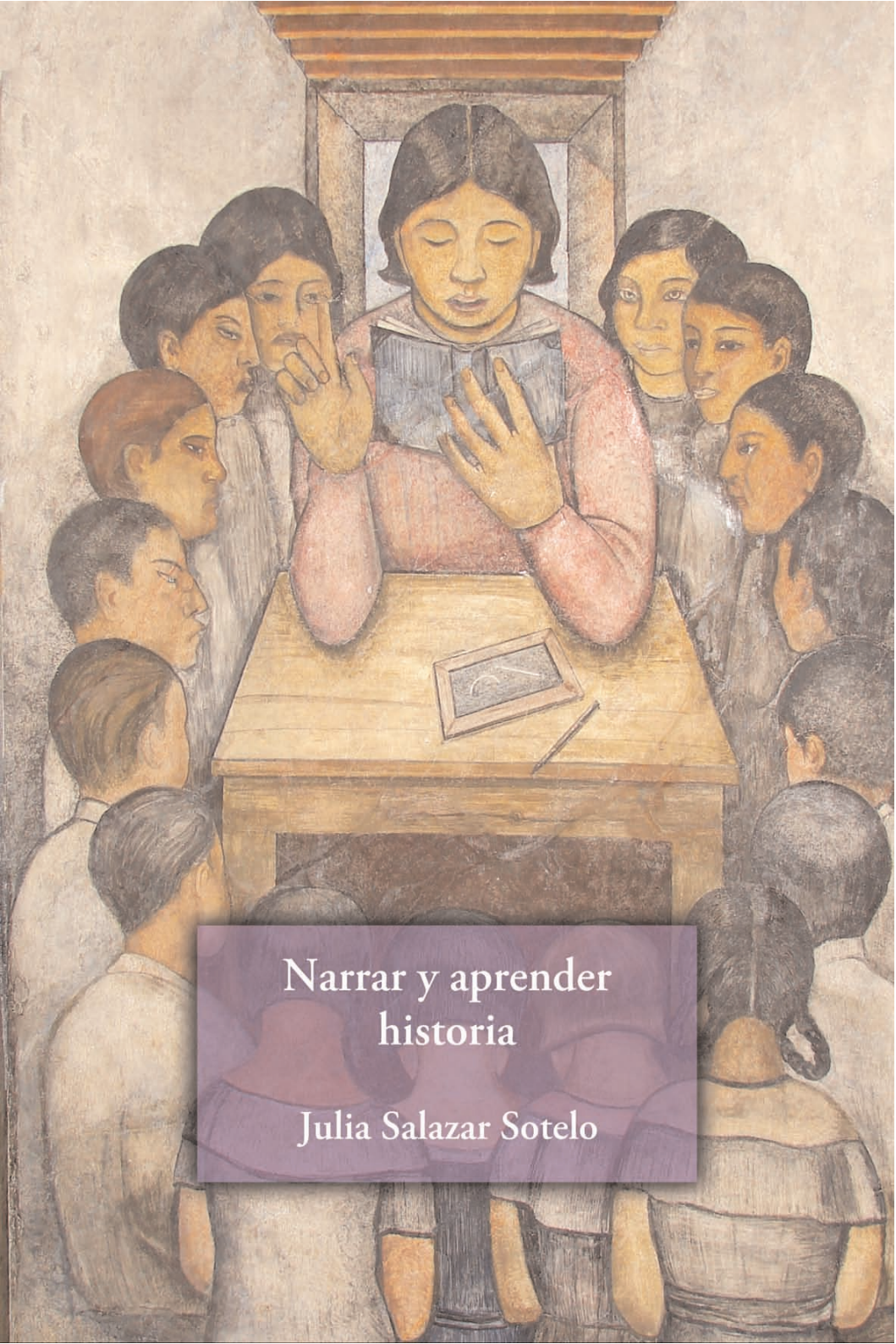

Narrar y aprender historia

Julia Salazar Sotelo

Los contenidos de este libro pueden ser reproducidos en todo o en parte, siempre y cuando se cite la fuente y se haga con fines académicos y no comerciales

Narrar y aprender historia

Universidad Nacional Autónoma de México

Dirección General de Estudios de Posgrado

Programa de Posgrado en Historia

Universidad Pedagógica Nacional

Colección Posgrado

La *Colección Posgrado* reúne, desde 1987, los textos que como tesis de maestría y doctorado presentan, para obtener el grado, los egresados de los programas del Sistema Universitario de Posgrado de la UNAM.

El conjunto de obras seleccionadas, además de su originalidad, ofrecen al lector el tratamiento de temas y problemas de gran relevancia, contribuyendo a la comprensión de los mismos y a la difusión del pensamiento universitario.

Julia Salazar Sotelo

Narrar y aprender historia

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Juan Ramón de la Fuente
Rector

Lic. Enrique del Val Blanco
Secretario General

Dra. Rosaura Ruiz Gutiérrez
Secretaria de Desarrollo Institucional

Dr. José Luis Palacio Prieto
Director General de Estudios de Posgrado

Dra. Andrea Sánchez Quintanar
Coordinadora del Programa de Posgrado en Historia

Lic. Gerardo Reza Calderón
Secretario Académico de la Dirección General
de Estudios de Posgrado

Lic. Lorena Vázquez Rojas
Coordinación Editorial

Universidad Pedagógica Nacional

Mtra. Marcela Santillán Nieto
Rectora

Dr. Tenoch E. Cedillo Ávalos
Secretario Académico

Dr. Javier Olmedo Badia
Director de Difusión y Extensión Universitaria

Lic. Anastasia Rodríguez Castro
Subdirectora de Fomento Editorial

Primera edición, 2006

D.R. © Julia Salazar Sotelo
Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, 04510, Coyoacán, México, D.F.

ISBN 970-32-3315-5

Impreso y hecho en México

Índice

Introducción

1. La narrativa, interpretación de la realidad 17
La cualidad humana de lo narrativo 24
El carácter narrativo del conocimiento histórico 29
La tenue frontera entre historia y ficción 38

2. La naturaleza del conocimiento histórico y sus habilidades de razonamiento 61
Pertinencia de la historia en el diseño curricular 71
El razonamiento histórico en el aula escolar 80

3. El pensamiento histórico, sus habilidades y competencias 93
Estructura lógica y psicológica de la historia 96
El pensamiento histórico y la secuenciación del aprendizaje en el currículo 112
La imaginación y la problematización en la historia: una perspectiva diferente 120
La problematización en el conocimiento histórico 125
La imaginación y su poder en la enseñanza 134

4. La función de la narrativa en la educación 159
La narrativa, modo de razonar la historia 167
¿Cómo educa la narrativa? 176

Conclusiones 193
Bibliografía 197

Introducción

La historia como asignatura escolar ha generado diversas opiniones, algunos señalan que no sirve para nada ya que la vida puede vivirse perfectamente sin saber de ella; otros hacen énfasis en lo aburrida y tediosa que resulta, pues hay que repasar montañas de información sobre personajes que ya no existen, otros —los más optimistas— simplemente expresan que es una materia que les gusta. Así como he podido atestiguar esta percepción sobre la historia, también he valorado la función de este conocimiento en la formación del pensamiento crítico y reflexivo de los jóvenes estudiantes. Creo sinceramente que todo depende del cristal con el cual se vea el problema.

Si se piensa que la historia es sólo información sobre los acontecimientos sucedidos cronológicamente y la explicación de todo hecho histórico es causal y unívoca, se tiene razón al señalar que esta asignatura escolar no es útil en la formación intelectual de los alumnos; en cambio, si se le concibe como conocimiento que problematiza el pasado a partir de la realidad presente, esta ciencia se percibe como un conocimiento que responde plenamente a las necesidades formativas de los estudiantes. Desde esta perspectiva, no sólo se aprecia la poesía —en el sentido aristotélico— de la historia, también se valora su función en las actividades cognitivas que ayudan a la organización de la información conceptual y factual en torno a representaciones narrativas que problematizan la realidad.

La historia implica un conocimiento de particular complejidad intelectual que no se corresponde al paradigma de cientificidad dominante, incluso se ha llegado a plantear que este conocimiento debería tener sus propios criterios de verdad. El saber histórico versa sobre

las acciones de los hombres en el pasado, por lo que se plantea que el fin de la historia es la comprensión hermenéutica de las acciones humanas. Su presencia en el currículo debe asociarse a la acción interpretativa que es lo que da inteligibilidad a la realidad y permite el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, cualidades inherentes al pensamiento histórico.

Un supuesto importante para el desarrollo de esta investigación es considerar el hecho de que toda forma de conocimiento tiene sus propias maneras de proceder, modos diferentes de articular y relacionar sus conceptos. Cada campo de conocimiento posee formas específicas de abordar las evidencias que apoyan la validez de sus planteamientos o teorías, incluso tiene maneras ilimitadas de ver el mundo y de relacionarse con él. La historia, por ejemplo, no pretende establecer leyes que expliquen los hechos particulares, busca la reconstrucción e interpretación de estos para dar inteligibilidad a lo particular, investiga y elige las fuentes de acuerdo con la interpretación que el historiador construye de ese pasado. La historia imagina situaciones que den sentido a su interpretación, pero no imagina tal como lo hace la ficción, ella —la historia— reconstruye los hechos luchando por su principio de realidad, la otra, por "crear" realidades.

Las investigaciones psicopedagógicas más recientes han precisado que las capacidades cognitivas de tipo universal —generalizar, recordar, razonar, formar conceptos— manifiestan diferencias sustanciales en la manera de utilizarlas, en situaciones concretas y aprendizajes específicos. Cada ciencia impone distintos modos de adquirir y representar el saber, así como sus propias formas de comprensión, es decir, las habilidades cognitivas se desarrollan en función de la "resolución de problemas específicos". Para lograr que el alumno se apropie del conocimiento histórico, tiene necesariamente que enfrentar el modo de razonar de la historia y la manera en que configura su explicación: narrativamente.

El hecho de que el desarrollo de las habilidades cognitivas se dé en relación estrecha con la propia estructura de la disciplina que se enseña, nos permite plantear que la historia, como objeto de enseñanza, debe apuntar necesariamente a que el alumno desarrolle las actitudes científicas del razonamiento histórico. El alumno no tiene que enfrentarse solamente a la masa de información fáctica, sino captar la

estructura de esta ciencia, es decir, vivir la historia como investigación, interpretación y escritura.

La idea fundamental de este trabajo es que la historia coadyuva a madurar las competencias del pensamiento histórico al hacer uso de la imaginación creativa, establecer analogías, comparar información y arribar a conclusiones, entre otras habilidades del razonamiento histórico; para que el alumno penetre en la estructura lógica de la historia, comprenda gradual y sistemáticamente el modo de razonar de esta asignatura y, progresivamente, construya el andamiaje conceptual y cultural relevante al conocimiento histórico concretado en la comprensión narrativa.

La narrativa histórica se revela como lo que es, en la medida en que organiza y da sentido a la realidad caótica, da significación a los acontecimientos pasados. Esta configuración se hace desde un presente que le imprime historicidad al pasado. La narrativa circula permanentemente en el plasma del tiempo y no termina, como sería el caso de una crónica o un cuento de niños, sino que, por estar imbuida de la conciencia del presente de quien escribe, está abierta a su discusión y a su permanente reconstrucción como producto social con historicidad. Por esa razón se plantea que la explicación narrativa es la forma idónea de enseñar historia, por una parte, expresa un contenido, a la vez que es una puerta abierta hacia la historia vivida que es configurada en una narración.

Ortega y Gasset señala que lo que permite comprender que nuestro ser histórico es diferente al ser físico, es precisamente la capacidad de narrar. Si el conocimiento histórico se expresa de forma narrativa, habría que dimensionar lo que da sustancia a la historia como conocimiento en el currículo escolar. Hay que estimular una actitud de búsqueda ante las interrogantes del ser histórico y frente a sus problemas y conflictos.

El alumno puede enfrentar —al igual que el historiador— el "modo de pensar" de la historia: al forjar metáforas, imaginar diálogos y monólogos, describir emociones, etcétera, de tal manera que la historia adquiera sentido para él. Sólo así, la enseñanza de esta asignatura se convierte en acto cognitivo. Hay que aceptar que el conocimiento histórico es susceptible de tantas reconstrucciones como permita la imaginación y que, por su propia naturaleza, rechaza la idea

absolutista de la verdad como una colección creciente de hechos comprobados.

Se trata no sólo de conocer los hechos del pasado, hay que apropiarse del proceso que conduce a este conocimiento, y para ello es necesario visualizar que las nuevas experiencias generan un reconocimiento constante de los conocimientos adquiridos en el marco de las experiencias ya consolidadas. La narrativa histórica debe entenderse como una operación de conocimiento que no pertenece al orden de la retórica, sino que plantea la posible inteligibilidad del fenómeno histórico a partir del cruce de sus huellas accesibles.

El valor de la narrativa histórica en la educación se encuentra en el hecho de que es una representación de acontecimientos reales, organizados en una trama que responde a un problema planteado por la realidad, en la cual se muestra la experiencia humana y no sólo conceptos abstractos. Por ello, es factible "contar historias" que hagan comprensible la realidad, dado que la narración histórica es una forma de comprender la realidad que intenta explicarla creando "mundos posibles" o buscando la significación de los acontecimientos históricos y, a su vez, revela coherencia en la interpretación y una noción de la realidad de quien escribe esa narración. La historia implica el despliegue de la competencia narrativa —o facultad de construir representaciones de la realidad—, para poder actuar en ella.

El impacto de este enfoque en el aprendizaje de la historia sería múltiple, en la medida en que el alumno no tendría una actitud pasiva frente al conocimiento histórico, como si fuese algo dado fuera de él. Narrando historias se convierte en participante activo y productivo dentro del proceso de aprendizaje, establece una actitud dialógica frente a la experiencia del "otro". La competencia narrativa no significa que se aprenda cualquier forma de narrar, sino la manera de narrar que abra nuevos horizontes hacia lo desconocido.

Para justificar la importancia que puede tener la narrativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, es necesario exponer los argumentos del por qué la narración es la forma natural que asume la escritura de la historia para ser inteligible su conocimiento. Asimismo, precisar que lo narrativo no es sólo un estilo literario que sirve para reescribir la historia en forma amena o para su divulgación. Por ello, en el primer capítulo de este trabajo se aborda la

importancia de la narrativa para hacer comprensible y dar significado a la realidad. En la medida en que el ser humano narra, forma una representación de lo real y dota de significado a las acciones o los acontecimientos que están inmersos en un contexto cultural determinado. Esta representación de lo real configura una perspectiva de aquello que hace significativo al fenómeno o acontecimiento, de acuerdo con la práctica sociocultural que interpreta esa realidad. Dicho de manera muy sintética, en este primer acercamiento se borda sobre la idea de que narrar es configurar una historia, crear una representación de lo real.

Es obligada la reflexión sobre la función de la narrativa en la explicación histórica, en estrecha correspondencia con su estatuto epistemológico; cuestión que por su propia naturaleza es heterogénea y llena de ambigüedades y, a su vez, refleja el estado actual del debate en la historiografía. La preocupación de este apartado está relacionada con el hecho de que la historia se interesa por conocer los hechos que sucedieron en el pasado y, para ello, se conduce por el camino de la comprensión de lo particular y no por la explicación que generaliza como lo hacen las ciencias naturales. La explicación en la historia es comprender de manera más profunda y desde diversas perspectivas al mismo hecho. Esta afirmación, que podría parecer ambigua, sólo hace referencia a la posibilidad de que la historia, como productora de conocimiento de un objeto tan peculiar como las acciones o experiencia humana, tenga formas propias de validar su conocimiento.

Otro elemento importante de este primer capítulo es la línea fronteriza entre el discurso histórico y el ficcional, problemática derivada de la reflexión filosófica sobre la objetividad en la historia. Ambos discursos enfrentan el problema de lo real y se hermanan en las formas de escritura; sin embargo, el discurso histórico, por un lado, observa prácticas que se han instituido como válidas para acercarse a lo que ha sucedido y, por otro lado, la perspectiva temporal tiene matices que abren una diferencia, es decir, el historiador reconstruye un pasado ubicado desde la problemática que tiene el presente, y es a partir de esa temporalidad en que construye su explicación; por su parte, el discurso ficcional no está sometido a ninguna pretensión de verdad. A pesar de estas diferencias, hay elementos importantes que

hermanan ambos discursos, como el papel de la imaginación para construir narrativas, elemento que se desarrolla más ampliamente en el último apartado del capítulo cuarto, ya que es parte fundamental de la propuesta educativa que se hace en este trabajo.

Consecuente con la idea de que la historia —por su propia naturaleza epistémica— es actividad cognitiva que implica habilidades de razonamiento, como la imaginación creativa, el análisis, la síntesis, la abstracción, etcétera, habría que rescatar algunas características epistemológicas de este conocimiento histórico y los procesos mentales del razonamiento histórico, para dimensionarlos en el ámbito educativo.

En el segundo capítulo desarrollo el planteamiento de que cualquier iniciativa que pretenda una enseñanza crítica tiene que reconocer que la historia no es una mera colección de nombres, fechas y batallas, o cronología, en la cual sea suficiente la memoria para lograr un aprendizaje, sino que hay que llevar al salón escolar una enseñanza que exija a los alumnos actividades de razonamiento —acordes a su nivel cognitivo— que los acerquen poco a poco a toda la complejidad explicativa de la historia y, con ello, madurar las habilidades de razonamiento crítico, inferencia, juicios de valor, etcétera. Sólo con este argumento se podría aceptar la pertinencia de la historia en el currículo.

Plantear que el diseño curricular debe tener presente las formas de razonamiento de este conocimiento implica, en un primer momento, no olvidar que la historia como actividad cognitiva reconstruye e interpreta el pasado para comprender la particularidad del hecho —es decir, tener presente la naturaleza de la historia. En segundo lugar, que las formas de razonar de este conocimiento no son precisamente los procedimientos del trabajo del historiador —como el uso de fuentes, por ejemplo—, sino las habilidades cognitivas que se ponen en marcha para comprender e interpretar la realidad. Por ello, reflexionar sobre la naturaleza del conocimiento histórico es sustancial al desarrollo del presente trabajo, ya que permitió idear los elementos que concretan el modo de razonar de la historia.

En el capítulo tercero desarrollo tres momentos cognitivos propios —no necesariamente exclusivos— del pensamiento histórico: la *problematización* como forma del razonamiento que lleva a nuevas

interrogantes y diversas interpretaciones —más que a la suma de verdades absolutas—; *la perspectiva de totalidad* para dar con lo particular, y la *imaginación* que es sustento de la configuración de la realidad y del trabajo del historiador para crear las representaciones y "ver más de allá" de lo que diga el documento.

En este capítulo fundamento por qué la historia debería tener la misma importancia educativa que la enseñanza de las matemáticas o las ciencias en general, ya que presupone, al igual que ellas, un pensamiento lógico-deductivo, pero, sobre todo, una forma de pensar que implica habilidades cognitivas que no han sido consideradas en el currículo. Bajo esta lógica argumentativa se desarrolla la idea de que la enseñanza de la historia puede ser tan compleja como las matemáticas, ya que ella estimula competencias cognitivas como la acción interpretativa de la cual se constituye la escritura de la historia.

Con base en lo anterior, en el último capítulo, en el cual desarrollo la propuesta de esta investigación, argumento que la necesidad de estimular la capacidad de crear "historias", de salirse de la historia tradicional que obliga a repetir información sin ningún significado, implica la acción interpretativa. La narración es una forma de pensar, una estructura que nos permite organizar nuestro conocimiento y un vehículo en el proceso de la educación, particularmente en las ciencias humanas. Por ello, considero que la enseñanza de la historia no necesariamente tiene que partir del entramado conceptual jerarquizado o de proposiciones analíticas, sino que hay que tomar en cuenta que la explicación histórica puede presentarse pletórica de acciones humanas expresada en la sencillez de una trama. Para comprender la historia es necesario partir de la riqueza de lo particular, sólo así se podrá entender lo conceptual. Enseñar historia implica confrontar al estudiante con la complejidad de los problemas para contribuir a mejorar su percepción y explicación del mundo. Para orientar su acción hay que colocarlo frente a los problemas presentes con el instrumental racional y con la imaginación creadora que le permiten desarrollar el pensamiento histórico.

En fin, esta propuesta educativa aspira a contribuir al debate de la historia como objeto de enseñanza y a valorar la importancia de esta asignatura en la formación de un pensamiento crítico y reflexivo en los alumnos de los diferentes niveles educativos.

Por último, sólo quisiera agregar que este trabajo se benefició de las observaciones críticas y acertadas de mis colegas Mónica García, Remedios Salazar y, en especial, María del Carmen Acevedo quienes nos hemos aventurado en el desafío que implica construir una reflexión en torno a la historia como objeto de enseñanza. Y, a partir de esta reflexión, construir propuestas de intervención educativa. No podría dejar de mencionar a los alumnos de la especialización en "Estrategias de enseñanza de la historia" de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes fueron cómplices, oyentes y críticos de varios de los argumentos de este trabajo.

CAPÍTULO 1

La narrativa, interpretación de la realidad[1]

Bueno, señora, con su permiso, ya me voy. (¿Cómo aclararle: me matan si regreso después de las ocho?). Un millón de gracias, señora. Todo estuvo muy bueno, de veras. Voy a decirle a mi mamá que compre el asador y me haga platos voladores. No hay en México, intervino por primera vez Jim. Si quieres te lo traigo ahora que vaya a los Estados Unidos.

Aquí tienes tu casa. Vuelve pronto. Muchas gracias de nuevo, señora. Gracias, Jim. Nos vemos el lunes. Cómo me hubiera gustado permanecer allí para siempre, o cuando menos llevarme la foto de Mariana que estaba en la sala. Caminé por Tabasco, di vuelta en Córdoba para llegar a mi casa en Zacatecas. Los faroles plateados daban muy poca luz: ciudad en penumbra, misteriosa colonia Roma de entonces. Átomo del inmenso mundo, dispuesto muchos años antes de mi nacimiento como una escenografía para mi representación.

Una sinfonola tocaba el bolero. Hasta ese momento la música había sido nada más el *Himno Nacional*, los cánticos de mayo en la iglesia, Cri-Cri, sus canciones infantiles —*Los caballitos*, *Marcha de las letras*, *Negrito sandía*, *El ratón vaquero*, *Juan Pestañas*— y la melodía circular envolvente, húmeda, de Ravel con que la XEQ iniciaba sus transmisiones a las seis y media, cuando mi padre encendía la radio para despertarme con el estruendo de *La legión de los madrugadores*.[2]

Para imaginar y comprender la escena descrita en líneas anteriores es necesario reconfigurar la experiencia humana que se ha expresado de forma narrativa. Lo narrado presupone una forma de organizar la realidad dentro de un espacio temporal, de hacer inteligible la experiencia humana que puede ser narrable ya que ha dejado huella —ya sea ésta material o emocional— y, a su

vez, es expresión de una cultura, un lenguaje, una historia, e incluso, de una posición ideológica. Dicho de otra manera, los seres humanos comprendemos la realidad, y a nosotros mismos, por ser parte de una cultura que se estructura en el lenguaje y que da sentido a su experiencia a través de la acción narrativa.

Narrar es una tendencia natural del hombre para hacerse humano. No en vano se ha dicho que "en el desarrollo de las civilizaciones, el uso y la presencia de la narrativa ha sido objeto de interés y curiosidad; el hombre se ha dedicado a relatar historias desde el surgimiento mismo de la sociedad, ya sea por la vía lingüística —oral, desde el inicio del lenguaje; gráfica, a partir de la invención de la escritura— o mediante otros recursos como sus manifestaciones pictóricas y artísticas en general. Es decir, la vida del *homo loquens* en sociedad ha corrido paralela a un permanente afán por relatar aconteceres propios o ajenos, reales o imaginados. Al igual que el lenguaje hablado, la narración constituye una materia discursiva atada inevitablemente al devenir de la especie humana",[3] dicho de otra manera, para poder *ser*, los humanos nos tenemos previamente que contar historias, para saber quienes somos —tal como lo expresa León Felipe: "Les contaré mi vida a los hombres para que ellos me digan quién soy"— hay que contarnos historias. En este sentido, Janer Manila[4] ha afirmado que nuestra identidad no es más que el relato que hacemos de nosotros mismos, por ello es que nos atraen tanto las historias, ya que éstas relatan la vida y, a su vez, generan realidades ficticias, universos posibles, creaciones de la lengua, metáforas del mundo, pero, sobre todo, una forma de interpretar y de representar la realidad. Las historias se constituyen en un medio para la estructuración de significados sociales e individuales.

La tendencia a compartir historias que hablan sobre la diversidad de los actos humanos, y a elaborar interpretaciones congruentes con los distintos compromisos morales y obligaciones institucionales que imperan en cada cultura, es parte de lo que le da cohesión a cada sociedad, y la forma en que se expresa es de naturaleza narrativa. Cuanto más consciente es el hombre de sí mismo hilvana su historicidad, porque da sentido a su propia existencia; por ello, plantear la cuestión de la naturaleza de la narración implica motivar la reflexión sobre la naturaleza misma de la cultura y, posiblemente, inclu-

so sobre la naturaleza de la propia humanidad, como lo ha expresado Hayden White.[5]

El hombre, ha logrado comunicar sus pensamientos, sentimientos y acciones a través del lenguaje —disposición que se objetiva en el mundo de manera narrativa—, da significado al mundo mediante la competencia de organizar el caos de su experiencia. La forma que tenemos para hacernos comprensible la realidad, es la narración. Contando una historia sobre algún acontecimiento que se considere relevante o diferente es como damos inteligibilidad a la realidad que se nos presenta como caótica. La intención es comprender, dar sentido, a lo que sucede en nuestro entorno para poder explicarlo, ya sea de forma científica, religiosa o mítica, siempre se busca la inteligibilidad, construimos nuestra comprensión del mundo, por cierto, "de forma muy parecida a como construimos las ficticias: las mismas reglas de formación, las mismas estructuras narrativas. Sencillamente, no sabemos, ni sabremos, si aprendemos la narrativa a través de la vida o la vida a través de narraciones; probablemente las dos cosas. Pero nadie cuestiona que aprender las sutilezas de la narrativa es una de las rutas primarias para pensar en la vida. Tanto como el entendimiento de las reglas asociativas, comunicativas y distributivas nos ayuda a entender lo que es el pensamiento algebraico".[6]

El hombre, como ser social, necesita contar historias para poder comprender el mundo en que vive, y es precisamente la hermenéutica la que ha puesto la atención acerca de la llamada estructura narrativa de la existencia humana. La vida del hombre encuentra su sentido en forma de historias, de relatos, con los que la vida se expresa, al tiempo que se hace comprensible. Esto implica que el modo en que los seres humanos damos sentido a lo que experimentamos diariamente se basa en la reconfiguración de la experiencia humana en una trama que "hilvana" lo dispar y heterogéneo para lograr una visión de conjunto.[7] De entre todos los seres vivientes, el hombre es el único que busca interpretarse a sí mismo.

La narrativa, como expresión fundamental de la organización de la experiencia humana, busca comprender o explicar un hecho que se considere relevante o que no se le encuentre sentido. No se narra lo continuo o la regularidad de la suave cotidianidad, incluso ni siquiera se narra "lo que sucedió", como puede ser el caso de un

excepcional día de nieve o una granizada en la Ciudad de México; se narra para darle sentido a eso que "sucedió", hay que dotar a esos acontecimientos de inteligibilidad mediante una narrativa que los cohesione, que haga entendibles los acontecimientos "que sucedieron" y que son parte de la experiencia humana. En otras palabras, tiene que haber un motivo para exponer a los demás "eso que sucedió" y ese motivo es lo que le da posibilidad de existencia a la narración; es precisamente la problematización de la realidad lo que posibilita dar significado a las acciones de la experiencia humana. La narración es una necesidad del hombre para explicarse su realidad, es en este sentido que se plantea que lo narrativo es un proceso cognitivo y no sólo un adorno retórico; el hecho mismo de dar inteligibilidad a los acontecimientos es desplegar la cualidad cognitiva de la narrativa.

Se narra cuando se tiene algo que narrar. Feldman[8] observa que "el acontecimiento no es lo que sucede. El acontecimiento es lo que puede ser narrado". La narración habla de lo particular, como el "sitio de Cuautla", ya que nos ayuda a comprender la derrota del proyecto popular de los insurgentes, o sobre el terremoto que sacudió la Ciudad de México en septiembre de 1985, por el impacto que tuvo en la sociedad mexicana; lo que se narra es lo que pasó a las personas que vivieron o participaron en esos hechos. Se narra sobre las vicisitudes de cualquier hecho particular, en el entendido que este hecho es parte de una problematización de la realidad y por ello es significativo para quien narra, es decir, se narra porque existe la necesidad de solucionar un problema y proporcionar claves sobre la naturaleza de una situación determinada. Los acontecimientos no nos hablan por sí mismos, sino que es la narración la que habla por ellos; "precisamente porque los acontecimientos reales no se presentan como relatos, resulta tan difícil su narrativización".[9]

En el discurso historiográfico, por ejemplo, los acontecimientos que conforman una trama están marcados por la ruptura, de ahí que el tiempo histórico —en su dimensión pasada y futura— sea más visible en los momentos de ruptura y de crisis que en los tiempos de relativa calma. El acontecimiento *es*, en la medida en que forma parte de una trama.

Cada narrativa se construye sobre la base de acontecimientos que se seleccionaron previamente desde horizontes culturales dife-

rentes —tanto para las narraciones imaginarias como reales. En ella hay implícitamente una significación cultural que la configura, lo cual implica que una narrativa no es única o absoluta, o que pueda encerrarse dentro de los límites de un solo horizonte. Veamos un ejemplo ilustrativo de nuestra cultura: la Conquista de México en el siglo XVI, de acuerdo con lo que escribe el historiador Federico Navarrete, a partir de que conquistadores como Cortés y Díaz del Castillo nos narraron la toma del Imperio Mexica como una gesta digna de ser recompensada —ya que para ellos era la reedición de la mítica reconquista de la Península Ibérica y de las Cruzadas—, los historiadores occidentales la han visto como un suceso lógico de la "superioridad europea"; sin embargo, la visión de los indígenas es muy diferente, pues no hay "una visión" indígena, sino muchas visiones de la Conquista —la de los mexicas, los tlaxcaltecas, los cuahtinchantlacas—, cada pueblo vivió la Conquista de forma diferente y la narró también según la posición y la fortuna que ésta le deparó.[10] La narrativa nos habla tanto de la *producción de sentido* que le da el narrador, como de quien escribe la narración. La razón intrínseca del narrar somos nosotros mismos, esto es, la configuración de nuestra propia identidad.[11]

Cualquier narración tiene la intención de contarnos "algo", de establecer un hecho particular en una perspectiva de totalidad —lo cual le confiere el estatus narrativo—, es decir, de dotar de unidad e inteligibilidad a lo específico al pertenecer a una trama, pues "nada puede ser considerado como acontecimiento si no es susceptible de ser integrado en una trama".[12]

La trama dota a los acontecimientos de sentido, los cuales a su vez se desarrollan en un contexto. Si volvemos a la narrativa con que da inicio este capítulo, observaremos que posee una trama de la cual irradian una serie de significados que transmite al posible lector. Desde un "presente" determinado, el personaje configura sus vivencias que nos permiten ubicar la trama en la Ciudad de México —más que en un país europeo, por ejemplo— ya que menciona una colonia muy conocida de esta gran urbe y además describe una secuencia de acciones, sensaciones y experiencias del personaje que refleja una cultura y una forma de percibir ese momento histórico de la sociedad mexicana. En este sentido, la trama va a ser el medio a tra-

vés del cual se manifiestan las características esenciales de la existencia humana, expresadas mediante acontecimientos específicos que aspiran a comprender "lo que sucedió".[13] Los acontecimientos de la trama toman sus significados en el propio desarrollo de la narrativa —vista desde una perspectiva de totalidad — y ésta se construye desde sus partes.

Para que cualquiera pueda reconfigurar esa experiencia que ha sido narrada es necesario que tenga referentes de la práctica social del que interpreta esa realidad, y que considere el sistema cultural de creencias y tradiciones del cual parte el narrador, lo que permite continuamente interpretar la realidad ya que en la narración se estructuran los significados de cada sociedad y de su momento histórico.[14] En el proceso interpretativo tiene que haber necesariamente una serie de referencias conceptuales y culturales, un conocimiento previo que posibilite la interacción de las experiencias individuales con el arsenal de significados en que está implicada la cotidianidad. Bruner[15] ofrece un ejemplo ilustrativo de la referencia conceptual y cultural para poder comprender los significados en un contexto determinado: cómo podríamos entender lo que alguien está pensando cuando dice ¿me podrías pasar sal?, si no tuviéramos las presuposiciones orientativas requeridas por los actos del habla.

En nuestra vida común y corriente tenemos la impresión de que comprendemos el estado de ánimo o la intencionalidad de un gesto, desde un saludo diario, una sonrisa, hasta acciones comunicativas:

> …aun aquello que en una sociedad como la nuestra tenemos el sentimiento de comprender de modo absolutamente intuitivo y directo, exige como condición un conjunto de conocimientos, de experiencias, de la diversidad, que se revela en cuanto trasponen los límites, si no de su sociedad nacional, por lo menos los de una cultura. Huelga decir que, tratándose de gestos o de conductas, estos mismos gestos o conductas pueden tener, según las sociedades, significaciones relativamente diferentes que hay que aprender.[16]

Mediante la comprensión narrativa[17] —que puede estar constituida por una serie de actos verbales, simbólicos o conductuales— se podría entender, por ejemplo, el significado que tiene para la cultura indígena mexicana esa tradición compleja mediante la cual los

mexicanos rendimos culto a la muerte conocida como "Día de muertos". La narrativa posibilitaría no sólo entender la acción narrada en sí misma, sino la "esencia" del pensamiento del que configura esa experiencia, que a su vez es parte activa de la gama de significados que comparte una cultura. En esta línea argumentativa, apreciamos que la narración es concebida como el modo cultural de generar sentido y cohesión para la vida en grupo.[18]

Se podría decir que la narrativa es, en sí misma, una construcción y reconstrucción de eventos, incluyendo los estados de conciencia del hombre, en un orden que los coloca o los configura de manera tal que impliquen un cierto sentido, pero lo más importante de la narratividad es que da cuenta de la historicidad del hombre: *el ser consciente de su ser*. Esta competencia del sujeto implica una categoría abierta de discursos, que van desde el habla informal, los productos de la reflexión literaria y artística, hasta el conocimiento histórico, todos ellos parte esencial de nuestras prácticas, así lo narrativo no discurre sólo acerca de la práctica sino que además forma parte de las prácticas que lo constituyen. Por ello, se afirma que la narrativa impone significado a los acontecimientos particulares para revelar al final una estructura coherente, en la cual los hechos de alguna manera dejan de ser objetos en sí mismos para registrarse y comprenderse de otro modo, de modo narrativo.

Los supuestos expresados hasta este momento se orientan a reconocer que el ser humano es un sujeto social que está inmerso en un determinado contexto sociocultural, que posee determinados significados estructurados en el lenguaje, es decir, que la manera en que captamos la realidad está determinada por un contexto histórico social que condiciona toda comprensión y, por supuesto, ha creado formas específicas de argumentar y de hacer comprensible la realidad. Lecannelier[19] señala que "lo importante a rescatar es que el conocimiento ya no se presenta como un copiar o representar una realidad desligada del conocedor, ya que al estar la sociedad estructurada en un acopio de significados,[20] el cual constituye el marco de realidad desde donde los sujetos se interpretan —conocen— a sí mismos y a los demás, toda captación que se pueda realizar será un reflejo de las propias estructuras discursivas que se generan en un momento determinado, en una comunidad local". Así, la narración se constitu-

ye en el medio donde se estructura el significado, es decir, en un proceso constructor de significado de la experiencia humana.

La cualidad humana de lo narrativo

Se despertó con náuseas, vendado,
en una celda que tenía algo de pozo y,
en los días que siguieron a la operación pudo entender
que apenas había estado, hasta entonces,
en un arrabal del infierno.
El hielo no dejaba en su boca el menor rastro de frescura.
En esos días, Dahlmann minuciosamente se odió;
odió su identidad, sus necesidades corporales,
su humillación, la barba que le erizaba la cara.
Sufrió con estoicismo las curaciones,
que eran muy dolorosas, pero cuando el cirujano le dijo
que había estado a punto de morir de una septicemia,
Dahlmann se echó a llorar, condolido de su destino.
Las miserias físicas y la incesante previsión
de las malas noches no le habían dejado pensar
en algo tan abstracto como la muerte.[21]

El discurso narrativo, al igual que el habla, nos remite a acciones de los hombres cargadas de humanidad. Si no fuera así, las narraciones que inundan nuestra vida, como las leyendas o los corridos, e incluso los propios mitos, no tendrían sentido. Estas historias que narran e inventan el mundo, captan la forma de vida que está presente en las vidas que relatan; son representaciones de la realidad. Janer Manila[22] afirma que a los seres humanos les encanta contar historias, porque las historias son un tanteo de ordenación de aquellos elementos —a menudo caóticos— que circulan entre los meandros olvidados de la mente. Desde esta perspectiva es que se plantea que la cualidad más importante de la narrativa es la secuencia singular de acontecimientos, sucesos, estados mentales, e intenciones en los que participan seres humanos como personajes o actores.

Las narraciones están presentes en todas las actividades del hombre, en la charla cotidiana, en el contar o recrear el sueño de la

noche anterior, en el análisis político o en el simple chisme de oficina. En ellas hay la intención de organizar de alguna manera la forma caótica en que se presenta la realidad. Narrar es configurar una historia, organizar la experiencia o darle sentido a esa experiencia. A pesar de que la experiencia narrada sea de carácter individual, el significado de esa experiencia es finalmente cultural, las personas y las culturas están gobernadas por significados y valores compartidos, como lo ha explicado Bruner,[23] por ello plantea que son los significados culturales los que guían y controlan nuestros actos individuales.

Sólo desde estas premisas podemos comprender por qué narrativas que hoy suenan a nuestros oídos como fantásticas, en algún tiempo y espacio fueron bastante creíbles, y no sólo creíbles, sino que eran la explicación de la realidad. García Márquez nos dice, por ejemplo, que la credulidad de los conquistadores de encontrar ciudades repletas de oro, sólo era comprensible por la fiebre metafísica de la Edad Media y del delirio de las novelas de caballería. Apunta que: "Acostumbrados a unas novelas donde había ungüentos para pegarles las cabezas cortadas a los caballeros, Gonzalo Pizarro no podía dudar cuando le contaron en Quito, en el siglo XVI, que muy cerca de allí había un reino con tres mil artesanos dedicados a fabricar muebles de oro y en cuyo palacio real había una escalera de oro macizo, y estaba custodiado por leones con cadenas de oro. ¡Leones en los Andes!".[24] Lo que es claro es que Pizarro no dudaba de la veracidad de esa información porque sus prácticas estaban inmersas en este tipo de explicaciones, tan sencillo como que en la actualidad no se duda de que en un futuro cercano pueda existir la selección de los seres humanos, vía la manipulación del genoma humano, o que se piense en la posibilidad de que haya existido vida en el planeta Marte, a partir de que las más recientes investigaciones han arrojado la presencia de rastros de agua.

El habla informal o habla cotidiana se estructura a partir de la construcción y reconstrucción del significado que se da a los eventos en un orden que los coloca o los configura de manera tal que implique cierta dirección o cierta orientación hacia un objetivo, de tal modo:

> …se estructuran nuestras prácticas, y este punto es decisivo, tanto, que el lenguaje constitutivo de la práctica tiende a esclarecer los propósitos de la prác-

> tica. Así, el lenguaje narrativo no discurre solo acerca de la práctica, sino que además forma parte de las prácticas que constituye. Esta conclusión indica que no basta con que tengamos mayor conciencia de que nuestras prácticas están constituidas en parte por una narrativa, porque además y a consecuencia de ello, debemos empezar a ver nuestra vida y nuestras prácticas sustancialmente modificadas por nuestra comprensión narrativa.[25]

En la medida en que la narrativa estructura la realidad, y con ello cada acción social adquiere su significado, la narrativa refleja "el tiempo en que se vive", desde las acciones cotidianas, la forma de saludar, hasta las formas de consumo e incluso lo que soñamos. Todo ello es parte de lo que continuamente se narra ya que con ella se representa al mundo. Si no fuera así, no habría necesidad de largas disquisiciones en torno a la historicidad. Para Peter Mc Laren:[26]

> …las narrativas nos ayudan a representar el mundo. También nos ayudan a recordar tanto sus placeres como su horror. Las narrativas estructuran nuestros sueños, nuestros mitos y nuestras visiones, en la medida en que son soñadas, mitificadas e imaginadas. Nos ayudan a dar forma a nuestra realidad social tanto por lo que excluyen como por lo que incluyen. Proporcionan los vehículos discursivos para transformar la carga de los saberes en acto de narrar. Traducir una experiencia en historia es tal vez el acto más fundamental de la comprensión humana.[27]

Lo fundamental de lo narrativo es que se refiere a una categoría abierta de discursos que por lo general implican la construcción y reconstrucción de la experiencia humana. La narrativa no es sólo un conjunto de secuencias cronológicas, personajes y acciones; estos son sus componentes, pero estos componentes no poseen, por así decir, una vida o significados propios, su significado viene dado por el lugar que ocupan en la configuración global de la totalidad de la secuencia, es decir, en la configuración narrativa que expresa una forma de problematizar la realidad.[28] Contarle a alguien que ha sucedido algo —diferente o digno de contar—, implica que alguien —el narrador— interpreta las acciones humanas, organizándolas por medio de una serie de eventos establecidos en una trama.

El vínculo vital que existe entre la forma narrativa y el conocimiento o experiencia humana, destaca la importancia de la narra-

ción para comprender cómo funciona el mundo real y cómo se construyen las diversas interpretaciones de la realidad; las transacciones y la adquisición de ideas dependen de cómo estas ideas se incorporan en la narrativa. Barrera,[29] asevera que el desarrollo del hombre ha corrido paralelo al relatar aconteceres —ya sean propios o ajenos, reales o imaginados— por la vía lingüística, oral o pictórica; lo narrativo se encuentra atado inevitablemente al devenir de la especie humana.[30]

Por lo anterior, se puede afirmar que en una narrativa los acontecimientos no se presentan como sucedieron cronológicamente, sino que se revelan como sucesos dotados de una estructura, un orden de significación que no poseen como mera secuencia. Así que lo narrativo está ineludiblemente atado a la significación que da el hombre a los acontecimientos, ya sean reales o imaginarios. La función narrativa implica interpretación y reinterpretación, es decir, la estructuración de la experiencia y la competencia de contarle "algo" a "alguien".

La fuerza de la narración se encuentra en el hecho de que el hombre se autointerpreta mediante la narración. El filósofo Ortega y Gasset afirma que es preciso contar una "historia", una "vivencia" —personal o colectiva—, para sentar las bases de la comprensión. La narración es la forma en que el hombre da significado a lo que hace, ya que es un proceso constitutivo de la propia construcción cultural; la narración es algo que hacemos como si fuera parte de nuestras vidas.

La narración hace referencia a *una* experiencia en particular —no habla de generalidades o de teorías; la inteligibilidad de la realidad descansa en la *configuración* de lo particular en una trama y no en el establecimiento de generalizaciones—, lo que le da sentido a la narrativa es la trama, mediante la cual se estructura la representación de ese hecho o experiencia en particular.

Cuando contamos "un día de campo", no hacemos un recuento pormenorizado de lo que pasó, sino que estructuramos la narración de acuerdo con la idea de un problema o de algo que tenga significado para nosotros. La trama no tiene como centro la sucesión de los acontecimientos, sino que va más allá de ellos. De hecho "crea" o pone de relieve una experiencia o problema que es construido

desde la perspectiva del narrador y en función de un presente que "re-construye"; ahí es donde se encuentra el meollo de la narración, en reconocer la presencia de un sujeto que impone cierta subjetividad sobre el conocimiento social de la realidad. La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, la narrativa es un modo de construir conocimiento en la medida que expresa una naturaleza relacional y dialógica, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo.

Como lo han expresado muy claramente los psicólogos Hunter Mc Ewan y Kieran Egan:[31] "Es conveniente recordar que todo el conocimiento que tenemos ha sido obtenido en el contexto de la vida de alguien, como un producto de las esperanzas, los temores y los sueños de alguien".[32] Todo conocimiento social es de carácter interactivo —ya sea con el medio, las experiencias de otros o la interiorización de uno mismo—, lo que implica la siempre presente necesidad de solucionar problemas, de encontrar sentido(s) a la realidad. Por ello es que se plantea que las apropiaciones de saberes se concretan vía el pensamiento narrativo y que al "concentrarnos en la narrativa en educación, alentamos la esperanza de devolver así al contenido del currículo —y a otros aspectos de la enseñanza y el aprendizaje— las emociones humanas; sólo ellas, en efecto, pueden brindarnos significación y realización".[33]

Bajo el supuesto —por cierto muy difundido— de que la narrativa puede tener una forma de expresión que repite las mismas fórmulas universales, sólo que con distintos hechos particulares y bajo el argumento de que existen ciertas estructuras ontológicas —ser en el mundo, ser con otros— similares tanto para el hombre y la mujer contemporáneos, como para un ser mesoamericano, se asume que los rasgos generales de la naturaleza humana —la ambición, el ansia de poder y riqueza, el amor, etcétera— se manifiestan de forma invariable. Por ejemplo, cuántas veces hemos leído, frente al problema del maltrato de la mujer, en las relaciones de pareja, que es la misma historia pero con nombres diferentes. Pero aun aceptando una estructura ontológica del hombre, habría que hacer hincapié en la historicidad de su hacer social, en las infinitas formas en que se presenta, por ejemplo, la estupidez humana. Más que repetir los rasgos gene-

rales, la narrativa examina las condiciones particulares de las razones y los actos que puede expresar una emoción humana.

Lo que da sentido a la realidad social es comprender los fenómenos particulares en su historicidad, ya que la emoción humana es tan generalizable en sí misma que no posee la significación que da el contexto sociohistórico —si no fuera así, con un tratado de revoluciones sería suficiente para explicar todos los movimientos sociales. La riqueza de las razones y de los actos sociales se encuentra precisamente en las consecuencias que históricamente son siempre diversas.

El arquetipo "toda mujer sufre maltrato por el hombre machista" puede ser útil para establecer ciertas generalizaciones en el psicoanálisis, pero lo fundamental de la narrativa es que lo particular es una forma de comprender la realidad y no sólo la actualización de estas generalidades. Hay que explicar las condiciones sociohistóricas y los efectos que pueda tener o generar una emoción, más que la emoción en sí misma; en distintas circunstancias históricas tendrían efectos diferentes. Por lo anterior, es necesario hacer hincapié en que lo particular puede pertenecer a varias tramas o intrigas, como gusta llamarle Paul Veyne, y no el adorno que llena una estructura canónica; al contrario, la narrativa es la estructura, la manera en que ha de organizarse la trama, lo que da significado a lo narrado.

El carácter narrativo del conocimiento histórico

El conocimiento histórico no ha sido el mismo desde su origen a la actualidad. Ha sufrido cambios tanto en su forma de aprehender y concebir el pasado, como en la manera en que construye el conocimiento de esa realidad; se añaden nuevas experiencias, se superan antiguos cuestionamientos y se plantean nuevas preguntas que exigen reflexionar constantemente sobre su naturaleza. En este andar, la reflexión sobre el conocimiento histórico ha tenido diferentes horizontes, perspectivas y problemáticas, muestra de ello es el heterogéneo tratamiento dado a la huella histórica, a la validez de las técnicas y métodos, así como al criterio de verdad, lo cual ha dependido del enfoque y de la tradición filosófica en la que se sustenta la argumentación. La perspectiva del pasado —nutrimento esencial de

esta disciplina— ha sido cambiante y no definitorio en su escritura. Por supuesto, no podía estar fuera del debate el problema filosófico de la definición de la naturaleza de su explicación, si es ésta causal —propia de las ciencias empírico-analíticas— o teleológica, es decir, si está ubicada en explicaciones de tipo nomológico-deductivo —al igual que las ciencias naturales— o en la comprensión narrativa propia del análisis hermenéutico.[34]

Sin evadir la importancia de cada uno de estos puntos de reflexión, el interés de este trabajo se centra en la manera en que el conocimiento del pasado —como acción interpretativa que dota de sentido— se conforma para ser inteligible su objeto de conocimiento.[35]

El cientificismo historiográfico del siglo XIX institucionalizó el supuesto de que las prácticas del historiador eran prácticas científicas que garantizaban el estatuto de la historia como ciencia nomológica. Así, la escritura de este conocimiento representaba fielmente "lo que había sucedido", sin que interviniera la *invención* del historiador, ya que la realidad era concebida como sustancia ontológica —la realidad independiente del observador— y el contenido factual como el poseedor del valor de verdad. Esta perspectiva puso en cuestionamiento a la narrativa histórica en la medida en que descartaba cualquier procedimiento o acción interpretativa para conocer el pasado y la atribución de significado a lo real-pasado —por parte del historiador— para hacerlo inteligible, así como la enorme variedad de interpretaciones de significados que posee cada cultura. A partir de estos supuestos, se consideraba que la narrativa era una forma retórica que no podía utilizarse para representar los acontecimientos reales despojándola, de este modo, de su valor cognitivo para crear *representaciones* de lo real.

La negación de la cualidad cognitiva de la narrativa se asoció a la idea de que el narrar es el efecto poético del saber histórico y el medio de transmisión de datos sobre lo real-pasado. Para la historiografía positivista la explicación histórica se produce al momento en que se establece el nexo causal entre varios acontecimientos —el antes y el después— sin tomar en cuenta que es la perspectiva temporal —o la "tensión" entre el pasado y presente, como lo denomina De Certeau— la que influye en la configuración de la inteligibilidad de "lo que ha sucedido" y no la simple sucesión cronológica. Estas prácticas historiográficas se justifican ya que se considera que los

acontecimientos hablan por sí mismos y que el historiador se concreta a presentar los acontecimientos en su orden cronológico, lo cual constituye el "fin" último de los estudios históricos: el tiempo va en una sola línea y con una connotación unívoca en la singularidad de los hechos, por tanto, la ordenación, como sucesión lineal, es el sustento de la historia. Bajo esta lógica, la narrativa se reduce a una forma discursiva que adorna el contenido, ya que el pasado es un ente que tiene que ser "descrito tal como sucedió" por el historiador, sin que intervenga la atribución de un significado que impone el presente desde donde se cuestiona y se hace inteligible el pasado.

El progresivo agotamiento del ideal positivista —la distancia entre investigador y objeto investigado como garantía de objetividad— y la reivindicación de la hermenéutica como forma de hacer inteligible a la realidad, al dar significado a lo particular en un momento y en un espacio determinado y generar *representaciones posibles* de esa realidad sociohistórica, posibilitó una *perspectiva interpretativa* en la cual el sustento de cientificidad en la historia —el tiempo lineal cronológico, el acontecimiento que habla por sí mismo, el pasado como ente ontológico y el de establecer regularidades— fue colapsado por la hermenéutica y su entrecruzamiento con algunos planteamientos hechos desde la filosofía analítica.[36]

Así lo pensó el filósofo francés Paul Ricoeur, para quien la acción significativa de la historia no se encuentra en el estudio de las regularidades —a diferencia de las ciencias de la naturaleza— sino en los acontecimientos particulares únicos y contingentes sólo explicables a partir de las tramas narrativas, es decir, las historias —*stories*— que hablan de la experiencia humana, se articulan de modo narrativo, y la narración revela e identifica la existencia temporal del ser humano. El tiempo apunta a la narración y ésta apunta a un sentido más allá de su propia estructura. Para Ricoeur, la narración se estructura según tres dimensiones del tiempo: el tiempo vivido, su integración en una trama y el tiempo desde donde se lee el texto con el que finaliza la obra. A partir de estos planteamientos hechos desde la hermenéutica, la *perspectiva interpretativa* se transforma en un punto de inflexión de la escritura de la historia.

En este sentido, se puede afirmar que en el siglo XX se transitó de una historia que tenía como única posibilidad de construcción las acciones político militares de los "personajes históricos", confi-

guradas de forma descriptiva y cronológica —que perseguía la regularidad—, a una historia que se define a partir de los problemas que plantea el *presente* como única posibilidad de hacer inteligible el pasado,[37] donde los eventos se representan en lo singular, en lo contingente.

Esta diferente manera de pensar la historia se reflejó en un avance significativo, al aceptar la importancia de las formas lingüísticas y los procesos interpretativos en su escritura, y en el reconocimiento de que la historia es un saber específico que no necesariamente se rige por las concepciones y procedimientos científicos de otras ciencias, sino que, por su propia peculiaridad —de situar su explicación en una época y lugar específico y de analizar esa realidad desde otro tiempo y espacio determinado—, posee formas intrínsecas de proceder y de configurar la inteligibilidad de la realidad sociohistórica. Entre sus formas de proceder — o práctica, como las denomina Kuhn—, la historia concibe al acontecimiento en relación a una problematización hecha desde el presente y, como parte de un contexto de hechos interrelacionados por la perspectiva del tiempo, lo que le confiere su carácter de histórico, en cambio, para la física — por citar un ejemplo —, el acontecimiento es una demostración de la regularidad de los fenómenos.

La mayor especificidad de la historia se encuentra en que construye interpretaciones de la realidad desde el lugar de su escritura;[38] aceptar los planteamientos narrativistas con relación a la inteligibilidad de lo real-pasado; y supone que lo narrativo no es "algo" que impongan los historiadores a la secuencia de los acontecimientos —o una forma discursiva de escribir—, sino que la escritura de la historia se configura por el significado interpretativo del historiador para dar coherencia a la realidad mediante la construcción de la trama. A decir de Ricoeur —en una de sus tesis— incluso "la historia más alejada de la forma narrativa sigue estando vinculada a la comprensión narrativa por un vínculo de *derivación* que se puede reconstruir paso a paso, punto por punto, mediante un método apropiado".[39]

Hay que resaltar el hecho de que la narrativa transforma en historia "lo que ha sucedido", convirtiendo los acontecimientos —ya sean políticos, militares o de vida cotidiana— en una representación significativa en razón de una trama, la cual está mediada

por la perspectiva temporal, que es lo que le da el carácter de histórico.[40] Ricoeur precisa que la temporalidad es *la estructura de la existencia que alcanza el lenguaje en la narratividad* y que la narratividad *es la estructura del lenguaje que tiene a la temporalidad como su referente último*, es decir, el tiempo humano se articula de modo narrativo. Con ello, se hace énfasis en que "la cualidad común de la experiencia humana, marcada, articulada y clarificada por el acto de relatar en todas sus formas, es su *carácter temporal*".[41] A su vez, Michel de Certeau hace evidente que "la historia, en todas sus formas, aún las más estructurales y las menos dedicadas a lo fáctico, pertenecen al campo de lo narrativo". Por ser "narrativización", la historia sigue siendo dependiente de las fórmulas de la "transformación en intriga de las acciones representadas —para citar a Aristóteles— y comparte las leyes que fundan todos los relatos, en particular la obligación de la sucesividad temporal".[42]

Sin embargo, la perspectiva narrativista en la historia no ha sido tan evidente —como se aprecia en la argumentación anterior—, ya que fue puesta en duda tanto por la historiografía como por la filosofía del lenguaje.[43] Ricoeur[44] señala que los fundadores de la *Escuela de los annales* veían a la narrativa como un sinónimo de la historia-relato que describía una sucesión de acontecimientos puntuales en que los individuos figuraban como protagonistas, Lefebvre se oponía a la historia narrativa y proponía una historia explicativa, formulada como historia-problema. O desde la perspectiva de la filosofía analítica, Carl Hempel afirmaba que la estructura narrativa era la que impedía adscribir la historia al modelo científico de explicación, porque no puede conducirse por la lógica deductiva y, evidentemente, oponía narrar a explicar, ya que el lenguaje cotidiano narra, mientras que el lenguaje especializado explica.[45]

La concepción narrativista se nutrió de los planteamientos de Arthur C. Danto,[46] guiado por la filosofía analítica y la teoría de la recepción, propone que el sentido de los acontecimientos pasados se produce a partir de un receptor o intérprete, cuya conciencia estará ligada al contexto —futuro de los acontecimientos pasados— desde donde se plantea la recuperación histórica. El cambio de perspectiva del lector-historiador posibilitará múltiples lecturas e interpretaciones de los acontecimientos pasados, ya que el pasado existe en su

relación con el futuro, por tanto es susceptible de nuevas atribuciones de sentido que impone el futuro. Danto plantea que al pasado sólo se accede retrospectivamente por la mediación de un saber ya establecido; este saber hace referencia a dos acontecimientos, cuando menos, separados temporalmente mediante —lo que él denomina— *la frase narrativa*, que describe o versa sobre el acontecimiento ya acontecido sin que exista una relación causal entre ellos. "Si bien a la historia le interesa establecer los hechos del pasado, su significado es una atribución que los historiadores realizan al inscribirlos dentro de un conjunto más amplio de relaciones de temporalidad. Así, el historiador es un observador "privilegiado" que examina los hechos desde una perspectiva diferente de la que corresponde a los "agentes originales".[47]

Los planteamientos de Danto llevaron a cuestionar la validez de la interpretación histórica, ya que la explicación se produce en el reino del sentido y/o en la búsqueda de significado, situación que inevitablemente lleva a reconstruir permanentemente la interpretación del pasado. También se consideró el papel del historiador para atribuir significado al pasado y para ser regulador del discurso histórico. El considerar y aceptar la presencia del historiador y su hacer, así como la interpretación de los lenguajes —con el afán de determinar su rigor lógico—, abrió nuevos caminos a la escritura de la historia.

Al respecto, es necesario mencionar que la reflexión filosófica en torno a la explicación en la historia, ha llevado a un "giro hermenéutico" o interpretativo que considera que toda realidad está mediada por el lenguaje y los textos, por tanto, el saber histórico depende de la reflexión del discurso y la narratividad se convierte en elemento central de la escritura de la historia. Con ello, se asume que en la forma discursiva se plasma el significado que cada momento histórico impone a una representación de la realidad y, por tanto, no hay un único método para "leer" la historia, ni una interpretación que sea la que contenga la verdad objetiva: Roger Chartier[48] señala que "en la práctica de los últimos años en el trabajo del historiador, se ha aceptado que la historia es tanto conocimiento como lenguaje que participa en la construcción de su significado".

Así, la reflexión sobre la función de la narrativa en la explicación histórica se encuentra en estrecha correspondencia con la defi-

nición del estatuto epistemológico de la historia —preocupación que se observa desde las más antiguas discusiones filosóficas, presente ya en la *Poética* de Aristóteles—, y como toda discusión, guarda en su seno un conjunto de cuestiones de naturaleza, a veces muy heterogéneas y llenas de ambigüedades. Al interior de la propuesta historiográfica que se inscribe en el *giro lingüístico*, se llegó a considerar que la historia es un género literario como cualquier otro que ha de abordarse desde la mirada de la critica textual, tal es el caso de la obra *Metahistoria,* de Hayden White, en la que afirma que no hay distinción entre discurso "realista" y discurso "ficción", o bien, dentro de este paradigma lingüístico algunos sostienen que el ser y la realidad se construyen en los entramados lingüísticos. Sin embargo, y más allá de los matices, el debate del siglo XX cuestionó categóricamente el paradigma de cientificidad en la historia, al precisar que lo textual siempre tiene un sentido y que la escritura de la historia no tiene por qué regirse por criterios racionales —propios de la lógica causal-deductiva— que descarten representaciones posibles de la realidad, ya que toda interpretación es parte del saber histórico. Por lo anterior, se considera que la explicación en la historia ha de ser mediante la configuración narrativa, opuesta al enfoque documental y fáctico de la historiografía tradicional.

La argumentación en torno a la narratividad en la historia se va a sustentar bajo el supuesto de que los seres humanos damos sentido a la vida mediante la configuración narrativa, la cual se expresa en una trama, es decir, "el carácter narrativo de la historia escrita corresponde a un carácter narrativo propio de la historia acontecida —"antes de que las tramas ingresaran al discurso historiográfico ya estaban presentes en el curso mismo de los acontecimientos".[49] Es Paul Ricoeur quien precisa que: "La construcción de la trama es la operación que extrae de la simple sucesión la configuración".[50] Al ser lo narrativo un proceso tan inmerso de la cultura, la narración es parte inherente de la experiencia humana. Bajo esta lógica argumentativa, afirmar que la historia elabora la representación de la realidad, de la misma manera que lo hace la literatura, o que historia es "una novela de hechos realmente sucedidos", no es de ninguna manera un equívoco. Ricoeur plantea que en lo concerniente a la disposición de los hechos, a la configuración, la historia y la literatura pertenecen a una misma clase.[51] La temporalidad es común a ambas narraciones,

es su "referente último", y la trama es en sí "una síntesis temporal de lo heterogéneo"; así, "el discurso histórico como el de ficción constituyen formas de conocimiento distintas, únicamente en la medida en que parten de distintos órdenes del ser —acontecimientos reales e imaginarios—, pero idénticos en virtud de su significado profundo y configuración: tanto una como otra hablan, a su modo, de las aporías de la temporalidad, de la enigmática experiencia humana del tiempo, y lo hacen por medio de la configuración de una trama".[52] Habría que precisar que el discurso histórico busca la objetividad y, en esta búsqueda, las fases de la investigación histórica son el medio para validar este conocimiento.[53]

En la construcción de la trama histórica cualquier conjunto de acontecimientos reales pueden ser interpretados de diferente manera, dependiendo de la perspectiva y del horizonte cultural en que se sitúe el historiador. No hay que olvidar que la reconstrucción de un acontecimiento está situado en el tiempo actual —lo que da sentido al tiempo anterior, al pasado—, y en este sentido se afirma que la escritura de la historia no es solamente una colocación en orden cronológico, o una simple estructuración en periodos, sino principalmente una constante reinterpretación del pasado a partir de nuevas preguntas, con lo que la jerarquización de los fenómenos se da en función de la problematización y profundización de un determinado momento histórico.[54]

De acuerdo con este supuesto, cualquier conjunto dado de acontecimientos reales puede ser dispuesto de diferentes maneras, puede soportar el peso de ser contado como diferentes tipos de relato. Hayden White[55] arguye que ningún determinado conjunto o secuencia de acontecimientos reales es intrínsecamente trágico, cómico o propio de la farsa, sino que puede construirse como tal solo en virtud de imponer la estructura de un determinado tipo de relato y sus imposiciones a los acontecimientos, lo que los dota de significado.[56] El hecho de que lo "real" de los acontecimientos históricos pueda asumir una forma literaria, sólo constata que la naturaleza de la historia es de diferente sustancia que la de las otras ciencias —los acontecimientos físicos no se expresan de manera narrativa—, pero no por ello falta cientificidad, ya que explica otro orden de la realidad. La narrativa histórica se encuentra en relación con la producción de significados o modos de entramado, como gusta llamarle Hayden White.

Más allá de los matices, el actual debate historiográfico asume algunos supuestos que derriban la idea del pasado como sustancia ontológica y sitúa la presencia del investigador en una frontera tenue entre objetividad y subjetividad, entre un pasado que ya no existe —pero que ha dejado huellas o vestigios— y un presente que reconstruye, es decir, el historiador está ubicado en un tiempo y espacio determinado y sometido a cierta "formalización" que impone la operación historiográfica. Al respecto, Mendiola[57] precisa que "la historización de la propia historia se refiere a que el historiador realiza su investigación y, posteriormente, su representación escriturística del pasado, desde el presente. El presente existe en la investigación histórica de varias maneras y una de ellas la representan los modelos —teorías, formalizaciones, racionalidades, etcétera— que hacen posible la construcción del pasado; por ello, el pasado es y sólo es, en referencia al presente que lo hace visible (pensable). Dicho de manera más clara, el pasado —en la historiografía actual— no es algo que confieran los "documentos", sino el resultado de aplicar en estos los modelos formales de sentido".[58] De acuerdo al planteamiento de Mendiola —fundamentado en De Certeau—, en el giro de las prácticas historiográficas, el problema de la objetividad deja de ser un tema central de la operación historiográfica.[59] Para llevar la reflexión filosófica de la producción del conocimiento histórico hacia las prácticas del trabajo del historiador.

Así, el actual debate historiográfico enfatiza el hecho de que la escritura de la historia se inscribe en un lugar social, lo que ha posibilitado apuntar con mayor fuerza hacia la consideración de lo vivido —sin abandonar la dimensión científica de este conocimiento—, dado que se parte del supuesto de que la historia es siempre narración, aún cuando pretenda despojarse de lo narrativo en su discurso, y que, en sus prácticas, se deposita su validez como conocimiento. La historia es algo más que la enumeración de acontecimientos, estos deben estar constituidos en una totalidad inteligible, en una historia narrada que se configura de forma narrativa y que asume su razón de ser en el momento en que "enfrenta" la lectura del otro, es decir, en el momento en que se abre un nuevo horizonte.

En la definición de la historia como actividad cognitiva del hombre —la confluencia de lo "que ha sucedido" y la narración de "lo sucedido"— evidencia la ambigüedad específica del conocimiento his-

tórico al afirmar, por un lado, que "lo verdadero" se encuentra en relación a los hechos que ocurrieron y, por otro, que la reconstrucción de estos acontecimientos, que sucedieron en un tiempo y un espacio, es la cara no objetiva de esta disciplina.

La tenue frontera entre historia y ficción

La escritura de la historia guarda en su seno una problemática intrínseca que se ubica entre los límites de lo que "realmente sucedió" y lo "ficticio", situación que constantemente lleva a una de las grandes controversias a las que ha estado sometida desde la Antigüedad. Para algunos, la historia debe poseer un "contenido de verdad" que le da un estatuto superior al de la poesía, ya que muestra "la realidad de los acontecimientos tal como sucedieron", o se aproxima a ella; para otros, más cercanos a la posición aristotélica, la historia adquiere su credibilidad por la coherencia de su trama o lo que verosímilmente pueda suceder. Esta ambigüedad de las fronteras, entre lo histórico y lo literario, abre un ámbito de análisis que nos permite trazar una multiplicidad de vínculos entre las *res facte* y las *res fictae* en la escritura de la historia; característica específica de la historia que permite dimensionar nuevas y sugerentes posibilidades en su proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se podría retomar lo dicho por el historiador Antonio Rubial, quien señala que "la utilización de recursos estéticos en la narración histórica se convierte así en una vía de acceso a otros campos de la actividad intelectual y de la creatividad".[60]

Esta doble dimensionalidad en la escritura de la historia —a decir de Shotweel—[61] parece haber "quebrado la cabeza" de muchos historiadores y filósofos que han escrito acerca de la naturaleza de la materia de la historia. La misma palabra "historia" ha planteado una dualidad de significados desde los tiempos antiguos. Por ejemplo, para Herodoto significaba la investigación y la narración de lo que juiciosamente se considerara; sin embargo, para Polibio, el término es aplicado al producto literario en vez de a la investigación. Tal vez por ello a ciertos historiadores se les ha leído por su imaginación creadora o rima poética, e incluso se les ubica junto a los poetas y

dramaturgos en vez de considerárseles como simples historiadores. Shotweel señala que "Tucídides ha sido leído por la belleza de su griego, Tito Livio por la de su latín, Carlyle aparece en los repertorios bibliográficos al lado de Ruskin, el artista que manejaba la palabra como un pincel".[62] En este mismo sentido, el historiador francés Marc Bloch[63] afirmó que la historia tiene mucho de poesía y de voluptuosidad, y no por el hecho de que ejerza un atractivo a la sensibilidad de los hombres es menos capaz de satisfacer la inteligencia.

Es un hecho que la historiografía ha estado asociada al discurso ficcional y que la obra de historiadores tan distantes como Herodoto, Lucien Febvre, Marc Bloch,[64] Miguel León Portilla o Carlo Ginzburg, aspiran a narrar la experiencia humana al igual que lo ha hecho *Don Quijote de la Mancha* de M. Cervantes, *Fausto* de Goethe, o *Germinal* de Emile Zola; discursos que han tenido la pretensión de narrar los actos humanos, de dar inteligibilidad a los acontecimientos particulares, lo que establece entre ellos una *analogía esencial*.[65]

Sin embargo, no hay que olvidar que la historia "objetiva lo real" al dotar de significado a los acontecimientos de la experiencia humana que *han sucedido* en el tiempo; en cambio, la novela es libre de inventar los acontecimientos de su relato. El historiador no puede inventar —en el sentido tradicional de la invención—, lo que hace es reconstruir del torrente de la experiencia humana y configurar los acontecimientos en una trama que le dé significado a esa experiencia. El novelista prueba hacer hablar a la realidad, quiere convencer y causar buena impresión con una narrativa que aspira o que habla de lo "real", pero no está sometida a la pretensión de verdad como el discurso histórico. A diferencia del novelista, el historiador fundamenta su trabajo en la constancia de hacer verídica la posibilidad de su historia mediante perspectivas teóricas, hipótesis y fundamentos, pero sobre todo en referencia a "lo que sucedió"; sin embargo, ambos discursos deben conseguir para su historia la unidad que exige el sentido.

Esta operación mediadora que dota de inteligibilidad a los acontecimientos es precisamente la *problemática* o la *invención* de una trama, que permite que los hechos particulares se cohesionen en una obra de síntesis, en virtud de que ahí se reúnen fines, causas y azares en la unidad temporal de una acción total y completa.[66] En la trama,

los acontecimientos singulares y diversos adquieren categoría, ya sea de narrativa histórica o de narrativa de ficción. Si bien esta analogía esencial las acerca, cada una de ellas posee una *producción de sentido* que las diferencia. "Historia y literatura, objetividad y subjetividad, dato e imaginación, son los materiales incandescentes con los cuales el hombre crea un universo de sentido que está allí para ser aprehendido por los hombres, una interminable galaxia dotada de tanta belleza y poder de persuasión que el ser humano no puede permanecer ajeno a ella".[67] Si el historiador pretende dotar de inteligibilidad a los acontecimientos de la realidad histórica, en una perspectiva de totalidad, es necesario constituirlos en una trama que imprescindiblemente se configura mediante la imaginación creadora.[68]

La hermandad entre la narrativa histórica y la narrativa de ficción hizo que la historia ansiara su alejamiento de lo ficticio buscando su acreditación mediante el uso de metodologías y marcos teóricos para situar con mayor vigor su "posible relación con lo real", de manera que va a instituir como errónea a la ficción —producto de la imaginación que en apariencia aleja del conocimiento real—, al situarla "bajo el signo de lo falso" como lo denomina Michel de Certeau.[69] Sin embargo, este alejamiento nunca fue tarea fácil, ya que en esa determinación recíproca vemos que la historia tiende a utilizar constantemente a la imaginación para dar sentido y coherencia a su discurso: la imaginación está presente en el trabajo del historiador cuando en la recuperación de lo desaparecido —el pasado— tiene que reconstruir, "cuando construye los sistemas de correlaciones entre unidades definidas como distintas y estables; cuando, en el espacio del pasado, hace funcionar hipótesis y reglas científicas actuales y, de esta manera, produce modelos diferentes de sociedad".[70] Cuando realiza inferencias para cubrir la falta de huellas históricas en la reconstrucción del pasado, para instituir "lo real" con cierta unidad que exige la narración de los acontecimientos; en gran medida el conocimiento histórico consiste en relacionar, lo cual da lugar a una visión más o menos integral de las estructuras.

Por ello se afirma que el discurso histórico comparte con la literatura la fuerza de la imaginación, en la medida en que ambos discursos crean "mundos posibles" de forma escrita mediante la trama. Sin embargo, la historia recrea "lo sucedido" —cualidad inherente

al conocimiento histórico—, desde una perspectiva temporal y como respuesta a una serie de preguntas elaboradas desde un horizonte cultural. El historiador imagina una realidad pasada con los restos que posee, tiene que constreñirse a lo que es racional y coherentemente relacionable —que ha sido instituido por el trabajo de otros—, a diferencia de la ficción que puede relacionar lo que nunca existió.

Para dar inteligibilidad a un hecho histórico no basta con describir lo que pasó, como lo hace la crónica o la ordenación de cientos de "historias orales" de los campesinos zapatistas, por poner un ejemplo —la visión de los zapatistas sobre sus acciones o intenciones son prefiguraciones de una futura trama—; sino examinarlos, problematizar y expresarlos de manera narrativa, lo que posibilita dar sentido a los acontecimientos y poner en juego el potencial de la imaginación, lo que permite al historiador percibir con claridad "lo que sucedió" en el pasado. Sólo mediante este desplazamiento de fronteras, entre lo real y lo ficticio al interior de la narrativa histórica, podemos tener una representación posible o imágenes históricas de lo que fue la lucha zapatista de 1910 en la Revolución Mexicana y de lo que significaron los ideales de "la tierra es para quien la trabaja" de este grupo de campesinos —en un contexto político beligerante de las diversas fracciones políticas que participaron en esta contienda militar—, así como el replanteamiento continuo que ha tenido en la historiografía la figura de Emiliano Zapata y la reivindicación de su lema "tierra y libertad" por indígenas mexicanos en el contexto de la globalización.

El desplazamiento de las fronteras entre lo real y lo ficticio se manifiesta más nítidamente cuando, paradójicamente, al trabajo del historiador se le exige mostrar hipótesis y fundamentos teóricos a su interpretación, ya que a su vez debe poseer veracidad y verosimilitud para dar sentido a su escritura.[71] Koselleck[72] afirma que "tan pronto como el historiador se ve precisado a construir su historia fundamentándola poética y racionalmente, se remite también a los medios de ficción".[73] El hecho de que la historia utilice la recreación ficcional para hacerse inteligible, no la exime de seguir ciertas reglas o límites que le imponen las huellas dejadas por el pasado, y la perspectiva desde donde ve su problema histórico. El fundamento de un texto histórico implica conocer a fondo la época que se intenta recrear,

y cuando no exista la suficiente información o documentos puede hacerse uso de recursos como la inferencia o la elipsis para llenar las lagunas de información, recursos que el historiador siempre ha utilizado en la construcción de su discurso, pero respetando el contexto y los criterios de posibilidad y credibilidad históricas.[74]

A pesar de la afinidad entre narrativa histórica y narrativa ficcional, no se puede negar la diferencia entre las historias que hablan sobre lo que ha sucedido, basadas en el recurso de los vestigios dejados por la acción humana, y las historias que renuncian a lo real del pasado. Manuel Cruz[75] nos dice que ambas persiguen la inteligibilidad de los acontecimientos particulares; sin embargo, el discurso histórico observa prácticas de escritura ligada a referentes culturales —o la forma en que se piensa la realidad del pasado— que plantean el tema de la acción humana, el historiador se somete a lo que en un determinado momento ocurrió —la introducción de la idea del tiempo y de sus aporías proporciona a dicho discurso un impulso teórico que le permite plantear el tema de la acción humana. Por su parte, la ficción también aspira a lo real —no necesariamente la realidad sociohistórica—, sólo que plantea de forma diferente el *tiempo* y los referentes que utiliza de la realidad;[76] no se empeña en preguntarse por lo que nos pasa en el tiempo, más bien apunta a variaciones imaginarias sobre el tema de la fisura que separa las dos perspectivas de tiempo, lo imaginario potencia la experiencia temporal común, dando lugar a una exploración de lo posible exenta de las constricciones de lo histórico, aunque sometida a las suyas propias.

Es pues la introducción de la temporalidad a la reflexión lo que permite diferenciar la narrativa histórica de la ficcional.

> …el tiempo histórico no existe de manera independiente de los acontecimientos, no existe al margen de los sucesos, no tiene sentido ni realidad fuera del torrente de la historia […] no actúa por sí mismo: porque ni el punto del espacio ni el momento mismo disponen de realidad física *per se*, si no es en el acontecimiento propiamente dicho. El tiempo propiamente histórico tiene sentido en la perspectiva de un presente, por ello no existe al exterior de una trama histórica.[77]

En este sentido es que se plantea que la particularidad de la experiencia temporal produce discursos diferenciados, la historia media entre el tiempo vivido y el tiempo desde donde se va a observar la experiencia pasada. Ricoeur[78] afirma que "la forma singular en que la historia responde a las aporías de la fenomenología del tiempo, consiste en la elaboración de un tiempo propiamente histórico que media entre el tiempo vivido y la configuración de éste", también afirma que "el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula en un modo narrativo, en una condición de la existencia temporal".[79]

La historia se esfuerza por la objetividad *preguntándose* por lo que nos pasa en el tiempo, por "reconstruir el pasado" que ha dejado huella en monumentos, documentos y testimonios, busca reconstruir por medio de la memoria, de la experiencia humana. No es su intención reconstruir el pasado como lo hace la literatura, e incluso la literatura histórica que puede estar cargada de "situaciones verdaderas" o de "proposiciones históricas verdaderas", sino el sentido de ser; la historia busca ante todo la inteligibilidad de la realidad social mediante la problematización que se hace desde un presente determinado.[80]

El historiador no actúa ciegamente, hay detrás de su trabajo conocimiento para dar forma a una explicación que posibilite conferir coherencia a los hechos aislados. Después de haber elegido el problema por investigar, habrá de establecer y sistematizar su información, interpretará para aproximarse a una reconstrucción lo más cercana a la realidad, construirá hipótesis para las lagunas de información que se le presenten. Al abordar un problema, el historiador no enfrenta los textos "desnudo de cultura", su trabajo tiene un carácter eminentemente social, posee un instrumental cultural que le permite leer e interpretar documentos. Para poder leer los documentos despliega un conjunto de ideas, con respecto al tiempo, espacio, la causalidad, los agentes, etcétera, que le permite crearse imágenes del periodo estudiado. Bermejo[81] señala que el *entendimiento histórico* no trabaja simplemente con los documentos, sino básicamente con los hechos extraídos de ellos; los ordena y trata de interpretarlos, y mediante la *razón histórica* se formula el objeto que debemos estudiar.[82] Bien lo dice De Certeau: "no hay relato histórico donde no está explicitada la relación con un cuerpo social y con una institución de saber".[83]

Como se puede apreciar, la similitud entre narrativa histórica y ficcional se define con relación a la materia prima que utilizan e incluso al lenguaje con el que se construyen —ambos pueden ser o parecer iguales—, no obstante, la dificultad se encuentra en el sentido de "realidad" que poseen. Ricoeur[84] precisa que las operaciones configurantes son esencialmente las mismas en ambos tipos de relato, aunque las intenciones de cada tipo de relato son diferentes. El relato histórico enfrenta las aporías de la temporalidad a través de la elaboración del tiempo histórico, en cambio, la ficción lo hace mediante argucias imaginativas que se pueden organizar en relación con una indeterminada temporalidad —sea ésta actual o pasada.[85] Así pues, la narrativa histórica configura lo que "alguna vez ocurrió", "lo que ya no es" pero de alguna manera está presente, e instituye lo "sucedido" al "estar en lugar de"; esto únicamente es posible desde la perspectiva temporal o, como lo afirma Danto, "sólo retrospectivamente nos sentimos autorizados a atribuir un significado a tal o cual acontecimiento; la pregunta por el significado sólo puede tener respuesta en el contexto de un relato —*story*".[86]

En la medida en que el historiador se ve precisado a construir su historia y exponerla con una cierta unidad y con sentido verosímil, tiene que ser consciente de la necesidad de fundamentarla coherente y racionalmente, esto lo ha obligado a recurrir a los medios de ficción y a la poesía en el sentido aristotélico —no informa de lo que ha sucedido, sino más bien de lo que verosímilmente pudo suceder. De acuerdo con esta idea, la relación de la historia escrita con el pasado tiende a revelarse en el momento en que el historiador intenta dar sentido a esa realidad, por ello enfatiza la interdependencia que hay entre historia y ficción, uno y otro género se entretejen para ofrecer una configuración de la realidad:

> …la refiguración del tiempo por la historia y la ficción se vuelve concreta en virtud de los préstamos que cada modo se hace del otro. Estos préstamos se sustentan en el hecho de que la intencionalidad histórica sólo se hace efectiva a través de la incorporación a su objeto pretendido de recursos de ficcionalización que surgen de la forma narrativa de la imaginación, en tanto que la intencionalidad de la ficción produce sus efectos de detección y transformación del actuar y el sufrir sólo a través de asumir simétricamente los recursos de historización que se le presentan en sus intentos de reconstruir el pasado verdadero.[87]

El resbaladizo límite de fronteras entre la historia y la ficción se hace más evidente en el discurso histórico, en tanto que la primera se presenta como una representación de la realidad que crea significados y que extrae su autoridad del documento y de la pretensión de ser una reconstrucción del pasado —*representa* "lo que es" o "lo que fue"—, a diferencia del discurso ficcional que desconoce esta pretensión de verdad. La fuerza de la historiografía está en plantear los problemas sociales que interesan al sujeto y dar luz acerca de ellos. Michel de Certeau[88] nos dice que todo relato que cuenta "lo que pasa" —o lo que pasó— instituye lo real, él se impone a nombre de los acontecimientos de los que pretende ser el intérprete, y se nos presenta como la representación de una realidad —pasada— que extrae su autoridad precisamente de hacerse pasar por el testigo de lo que es, o lo que fue. La historiografía adquiere ese poder en tanto que presenta o interpreta esos hechos, así que se puede precisar que la diferencia fundamental entre historia y ficción se encuentra en la pretensión de establecer "lo que fue" por parte de la primera.[89]

Siguiendo la lógica de esta argumentación y apoyados en Ricoeur, tendríamos que partir de que la labor de la *praxis* refigurante a través de la narrativa, tomada ésta en su sentido más amplio posible, se encuentra en estrecha relación con el planteamiento de Collingwood, acerca de que la historia es una "re-creación" del pasado que nos habla de acontecimientos espacio temporales que ya no están teniendo lugar pero que han dejado huellas a través de las cuales el historiador puede tener acceso al pasado.[90] Hay que precisar que la recreación no consiste en revivir, sino en repensar, y el repensar contiene ya el momento crítico que nos obliga a tomar una vía por la imaginación histórica.[91]

Esta reflexión nos permite adelantar la idea de que la historia como *grafía* se constituye a partir de huellas dejadas por acontecimientos que sucedieron, lo que implica el carácter documental del conocimiento histórico —una huella se convierte en huella del pasado sólo cuando se toma posesión de ella— y para lograr la interpretación del documento hay que recurrir a la *imaginación* que posibilita precisamente apropiarse de ese pasado contenido en la huella. Así que la "re-creación" no designa un método alterno, sino el resultado que busca la interpretación de los documentos y las construcciones de la imaginación.[92]

El hecho de que la escritura de la historia se constituya a partir de huellas, entendidas éstas como "una marca perceptible dejada por un fenómeno que en sí no es posible asir,[93] y que el trabajo del historiador sea transferir esta "evidencia" extraída de las huellas a la escritura de la historia, nos lleva a plantear alguno de los matices que existe entre el trabajo del historiador y el literato. El primero reconstruye y crea una representación del pasado mediante una operación intelectual que implica a la razón, a la imaginación y al tiempo; el literato, en cambio, puede producir o inventar con la imaginación los acontecimientos de sus relatos. La representación del historiador tiene que ser coincidente con los documentos de los que ha hecho uso, él no inventa los acontecimientos, los teje de una manera discernible en la narración y busca en ella resaltar el estatus de una representación histórica y no de ficción.

A decir de Paul Ricoeur, el referente coincidente entre la historia y la literatura, en la producción de relatos que hablen de la experiencia humana en el tiempo, hermana a ambos relatos; sin embargo, difieren en cuanto a sus referencias inmediatas: en el primer caso son los acontecimientos reales y los imaginarios en el segundo. Para ambos relatos, la temporalidad es inherente a la propia narración por la secuencia de significados, pero esto no implica de ningún modo una secuencia de atrás hacia adelante, sino que el significado es el que da sentido a la temporalidad y ésta puede ser de atrás para delante, en sentido inverso o con saltos, mejor dicho "el pasado a intervalos", como lo ha denominado Virginia Woolf. Si pensamos el pasado como posible de recuperar desde el presente, dándole significado a partir de las preguntas que elaboremos, nos encontramos con que los acontecimientos se presentan de forma alternada —no cronológicamente. Por ejemplo, la cinta fílmica *Antes de la lluvia*,[94] con una estructura de círculos que se conectan —la película termina donde inicia—, nos muestra una historia en la que no se impone una estructura secuencial al espectador y es hasta el final de la película en que captamos la secuencia a la que estamos acostumbrados "de atrás hacia delante", pero lo percibimos mediante una estructura temporal que sitúa las acciones humanas dentro de los límites de esa red de acontecimientos que es la narración. No es sólo que haya un punto de vista, sino diferentes miradas en el tiempo y distintos lugares

desde los que se mira. El tiempo narrativo —como ha señalado Paul Ricoeur— es "tiempo humanamente relevante" cuya importancia viene dada por los significados asignados a los acontecimientos, ya sea por los protagonistas de la narración, por el narrador al contarla, o por ambos, pero no por cómo sucedieron. La narrativa presenta una ubicuidad temporal que no necesariamente corresponde a una cronología lineal.

Así que lo narrativo en el conocimiento histórico no sería la retórica que cohesiona a los acontecimientos, sino la perspectiva temporal, la conciencia del cambio que configura esa representación de la realidad. El historiador León Portilla afirma que el papel de la historia es "reintegrar la vida a un pasado que se antoja muerto",[95] integrarlo en una narración que dé sentido a lo particular. De acuerdo con Walsh:

> …lo que todo historiador busca no es un relato escueto de hechos inconexos, sino una fluida narración en la que cada acontecimiento esté, por así decirlo, en su lugar natural y forme parte de un todo inteligible. En este respecto el ideal del historiador es en principio idéntico al del novelista o el dramaturgo. Así como una buena comedia parece consistir no en una serie de episodios aislados, sino en el desarrollo ordenado de la situación compleja de la cual parte, así una buena historia posee una cierta unidad de argumento o tema.[96]

En esta misma línea, Hayden White[97] afirma que la narrativa histórica no es una reproducción literal de lo que ha sucedido, sino que la narrativa configura el cuerpo de acontecimientos que constituyen su referente primario y transforma estos acontecimientos en sugerencias de pautas de significado. Lo cual no quiere decir que un discurso histórico no se valore en relación con el valor de verdad de su contenido fáctico, sino que también debe considerarse la conjunción lógica de su trama.

La exigencia de unidad en el argumento o trama no es la exigencia de la historia —esa tendría que darse por asentada—, hay otra que es fundamental en este conocimiento y es el rigor metodológico de las *interrogantes* que se hacen al pasado.[98] Para posesionarse de las huellas del pasado hay que lanzar sobre él una hipótesis de trabajo. Esta interrogante es la que le da estatuto de documento his-

tórico a las huellas dejadas en el tiempo. En la medida en que el historiador hace discernible los acontecimientos que han pasado y configura una narrativa sobre ellos, nos ofrece una perspectiva de conjunto. Así que interpretar las huellas del pasado implica configurarlo de una manera particular, pero esto no significa que no existan otras maneras de interpretarlo. Sin embargo, el carácter histórico de los acontecimientos, si bien depende de la perspectiva, también tiene que reflejar ciertas pautas de evidencia, coherencia y verosimilitud, instituidas en las prácticas del trabajo histórico. Hay criterios inherentes al conocimiento histórico y la posibilidad de interpretaciones alternativas son muchas, sin embargo, no todas tienen la misma autoridad.

La comprensión histórica es el esfuerzo intelectual del hombre por dotar de significado a las acciones del hombre que han acontecido, y es el transcurrir del tiempo el mejor crisol para hacer inteligible esa realidad, ya que es prácticamente imposible entender un pensamiento, un acto, un movimiento de cualquier tipo desde la situación que ocurre y este entendimiento se va configurando de los acontecimientos particulares —aunque aspire a cierta universalidad. Así que la posibilidad de existencia de la historia se da en el aquí y ahora o en el presente y en la definición de una situación particular.

> Para Ricoeur, la comprensión de la historia se traduce en un esfuerzo humano por dotar a la vida de significado. Esta búsqueda humana es universal y se despliega en la conciencia del poder corrosivo del tiempo, que todo lo desgasta, y sólo podemos aprehender el pasado —de manera real, aunque provisional— mediante las historias narrativas. La verdad de estas historias reside no sólo en su fidelidad a los hechos que relatan, ya sea de vidas individuales o colectivas, sino porque sugieren simbólicamente una experiencia trágica del tiempo. Cada discurso histórico digno de ese nombre no sólo es una representación literal del pasado y una figuración de la temporalidad, sino, por encima de eso, una representación de un drama intemporal, el de la humanidad, que se enfrenta a la experiencia de la temporalidad [y por supuesto del lenguaje].[99]

La explicación en la historia no necesariamente tiene que estar asociada a la explicación cientificista, Paul Veyne, incluso, plantea que en esta disciplina no tendría por qué haber "explicación",[100] el argumento a favor de este planteamiento es que la historia es fundamen-

talmente comprensión de la realidad y a partir de que la comprendemos la podemos hacer inteligible. Para este autor, la explicación no es otra cosa que la claridad que emana de una trama suficientemente documentada. Todo lo que se narra es comprensible, puesto que se puede narrar. Por lo tanto, podemos reservar cómodamente al mundo de lo vivido, de las causas y de los fines, la palabra comprensión. De acuerdo con ello, el historiador desarrolla una trama en la que se suceden episodios, y los personajes —o *cuasi* personajes, según afirma Ricoeur, como el mar Mediterráneo en la obra de Braudel— articulan los acontecimientos. Explicar más es relatar mejor, y de todos modos no se puede relatar sin explicar. La idea de conocer la realidad social es para transformarla y no para "comprenderla" desde una posición contemplativa.

Así como el lenguaje es el medio social en el que construimos nuestra identidad de modo narrativo, ¿el quién soy?, la historia es escritura que intrínsecamente posee significado, por ello, como conocimiento de la realidad, constituye una base especialmente idónea sobre la cual se puede reconfigurar el saber social, ya que al narrar la experiencia humana en un tiempo y espacio determinado se reúne y origina las huellas de su paso y devenir, es decir, se organiza la rememorización y construcción sistemática de los hechos históricos y sus respectivos vínculos y valores socioculturales, promoviendo con ello una actitud creativa en el desarrollo de "mundos posibles" —como gusta llamarles el psicólogo Jerome Bruner— que faciliten la comprensión de la realidad.

Si consideramos a la narración como el medio en el que se entremeten, actúan, representan o se resuelven las pretensiones del conflicto de lo imaginario y lo real, empezamos a comprender las razones de por qué se plantea que la narrativa, como una actividad del conocimiento, posibilita explicar a la realidad sociohistórica de la cual formamos parte, al tomar de ella acontecimientos singulares para transformarlos en una historia, organizándolos en una totalidad inteligible que nos permite, a su vez, actuar en ella. No hay que olvidar que la interpretación no es el "producto" o conclusión a la que llega el historiador como etapa final de su trabajo, la interpretación es ante todo "un modo de aprender" el mundo, lo que implica poner en marcha un sistema conceptual que determina el tratamiento que se le da

a la evidencia histórica o la formulación de afirmaciones o preguntas, parte del proceso de investigación.

La idea que subyace a toda esta investigación es que la identidad de la historia se encuentra en la narrativa o propiedad de configuración de la realidad que es la base de la inteligibilidad. "Entre vivir y relatar se abre un espacio, por ínfimo que sea: la vida es vivida, la historia es relatada".[101]

NOTAS

[1] El interés por la narrativa como forma de conocimiento se inserta en el llamado "giro hermenéutico", producido en la década de los setenta, que viene a sintetizar la importancia del lenguaje y del sujeto social en la comprensión del mundo —el ideal positivista fue establecer una distancia entre investigador y objeto investigado, en cambio, para la hermenéutica, la narrativa viene a negar dicho supuesto ya que los hombres hablan de sí mismos cargados con toda la subjetividad que ello implica. La perspectiva narrativa la encontramos en los distintos campos de conocimiento, por ejemplo, la antropología etnográfica concibe a la cultura como un texto el cual hay que "leer" en busca de significaciones; la psicología ensancha su investigación hacia la comprensión de la complejidad psicológica de las narraciones que los individuos hacen de sus conflictos. En este diálogo reflexivo en torno a la narración, la historia ha expresado desde diferentes posiciones filosóficas sus aportaciones, continuidades, diferencias y coincidencias para insertar en el análisis histórico la importancia del lenguaje. Desde esta perspectiva la historia se ubica como parte consustancial al conocimiento de lo social y no sólo como una ciencia que aborda de forma independiente el pasado.

[2] José Emilio Pacheco, *Las batallas en el desierto*, México, Era, 1981.

[3] Luis Barrera, "La narración mínima como estrategia pedagógica máxima", en *Perfiles Educativos*, núm. 68, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1994, p. 15.

[4] Gabriel Janer Manila, "A los seres humanos les encantan las historias", en *La Gaceta*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994.

[5] Hayden White, en el primer capítulo de su texto *El contenido de la forma*, considera que plantear la cuestión de la naturaleza de la narración es suscitar la reflexión sobre la naturaleza misma de la cultura, ya que el narrar es un proceso inevitable de toda sociedad. La narrativa concebida como un hecho de cultura omnicomprensiva implica "el problema de configurar la experiencia humana en una forma asimilable a estructuras de significación humanas", lo que significa para este autor que la narrativa "es simplemente como la vida misma". Más adelante señala que "la narrativa, que surge como dice Barthes, entre nuestra expe-

riencia del mundo y nuestros esfuerzos por describir lingüísticamente esa experiencia, sustituye incesantemente la significación por la copia directa de los acontecimientos relatados. De ellos se sigue que la falta de capacidad narrativa o el rechazo a la narrativa indica una falta o rechazo de la misma significación" (Hayden White, *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, Barcelona, Paidós, 1992, p. 17).

[6] Jerome Bruner, *La educación puerta a la cultura*, Madrid, Aprendizaje-Visor, 1997, p. 112.

[7] La trama puede ser justamente llamada *síntesis temporal* de lo *heterogéneo* en virtud de su cualidad de " captación en conjunto", es decir, la trama transforma series de acontecimientos en historia, y no sólo eso, sino que la construcción de una trama *integra* factores tan heterogéneos como agentes, fines, medios, interacciones, circunstancias, resultados inesperados, etcétera. Es una "captación conjunta" de aquello que hace significativo a un acontecimiento en una configuración narrativa "que media entre acontecimientos o incidentes individuales y una *historia* tomada como un todo (Ricoeur, *Tiempo y narración. Configuraciones del tiempo en el relato histórico*, México, Siglo Veintiuno, 1995, pp. 131-132).

[8] Feldamn, citado en Peter Mc Laren, *Contra narrativa, amnesia colonial e identidad de mestizaje: Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna*, Argentina, Facultad de Ciencias de la Educación (col. Cuadernos; ciclos y conferencias), Universidad Nacional de Entre Ríos, 1993, p. 50.

[9] White, *op. cit.*, p. 20.

[10] Navarrete, en Fernando Curiel *et al.*, "El historiador frente a la historia", en *Historia y literatura*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2000.

[11] Hayden White, *op. cit.*, señala que sólo desde nuestro conocimiento de la historia posterior de Europa Occidental podemos aspirar a clasificar los acontecimientos en cuanto a su significación histórico universal, e incluso entonces su significado es menos histórico universal que simplemente europeo occidental, representando la tendencia de los historiadores modernos a clasificar jerárquicamente los hechos del registro desde una perspectiva cultural específica y no universal.

[12] Manuel Cruz, *Filosofía de la historia*, España, Paidós, 1996, p. 156.

[13] "…todo texto tiene un contexto, no es una unidad de sentido que se vuelve autónoma —como querían los estructuralistas—, sino que todo texto tiene un sentido que no se agota en la analítica de su estructura, en el análisis estructural. De esta manera, Ricoeur asevera que tanto la narración histórica como la narración ficticia tienen una unidad de fondo, esa unidad es proceder de una misma operación que consiste en la trama, es decir, el trabar y entretejer los acontecimientos de nuestra memoria y nuestra imaginación para recuperar en ellos nuestra propia identidad como sujetos humanos. Todo acontecimiento, para ser tal, ha de ser algo integrable en una trama, en una historia. Y la trama con la que escribimos nuestra historia, autobiográfica o universal, revela la idea que tenemos de lo que somos. Y lo mismo los relatos fantásticos, la narración de ficción, aportan otro aspecto de esa idea que tenemos de lo que somos" (Mau-

rice Beuchot, *Hermenéutica, lenguaje e inconsciente*, México, Universidad Autónoma de Puebla, 1989, p. 26.

[14] "Este método de negociar y renegociar los significados mediante la interpretación narrativa, me parece que es uno de los logros más sobresalientes del desarrollo humano, en los sentidos ontogenético, cultural y filogenético de esa expresión. Culturalmente, el desarrollo se ve enormemente ayudado por los recursos narrativos acumulados por la comunidad y por los instrumentos igualmente preciosos que suponen las técnicas interpretativas: los mitos, las tipologías de los dramas humanos y también sus tradiciones para localizar y resolver narraciones divergentes" (Jerome Bruner, *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza, 1991, p. 47).

[15] Bruner, *La educación puerta a la cultura…*, *op. cit.*

[16] Raymond Aron, *Lecciones sobre la historia. Cursos del College de France*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996, pp. 167-168.

[17] La comprensión se puede entender como una reconstrucción intelectual de una "realidad existente", y esta reconstitución "supone en realidad una experiencia basada en un cúmulo de información y conocimientos de lo que se quiere comprender". Imaginemos el caso contrario "un ser humano que acaba de llegar al mundo y tuviera que aprenderlo todo por sí mismo, sin recibir nada de sus congéneres […]. Por supuesto, no podría adquirir ni el lenguaje, ni la escritura, ni la numeración, o las complejas redes de conducta que rigen las relaciones humanas. Realmente es difícil imaginar cómo sería la vida de mujeres y hombres, y la sociedad humana, si no recibiéramos el conocimiento de los demás, pues lo característico de nuestra especie es que aprendemos de los otros que nos transmiten los conocimientos acumulados por nuestros antepasados durante milenios" (Juan Delval, *Aprender en la vida y en la escuela*, Madrid, Morata, 2000, p. 14).

[18] De acuerdo con Jerome Bruner, la cultura configura la "forma de las mentes de los individuos. Su expresión individual es sustancial a la creación de significado, la asignación de significados a cosas en distintos contextos y en particulares ocasiones. La creación del significado supone situar los encuentros con el mundo en sus contextos culturales apropiados para saber "de qué se tratan". Aunque los significados están "en la mente", tienen sus orígenes y su significado en la cultura en la que se crean. Es este carácter situado de los significados lo que asegura su negociabilidad y, en último término, su comunicabilidad. La cuestión no es si existen los "significados privados"; lo que es importante es que los significados aportan una base para el intercambio cultural. En esta perspectiva, el conocer y el comunicar son altamente interdependientes en su naturaleza, de hecho virtualmente inseparables. Pues por mucho que el individuo pueda parecer operar por su cuenta al llevar a cabo la búsqueda de significados, nadie puede hacerlo sin la ayuda de los sistemas simbólicos de la cultura. Es la cultura la que aporta los instrumentos para organizar y entender nuestros mundos en formas comunicables. El rasgo distintivo de la evolución humana es que la mente evolucionó de una manera que permite a los seres humanos utilizar las herramientas de la cultura. Sin esas herramientas, ya sean simbólicas o materiales, el hombre no es

un "mono desnudo" sino una abstracción vacía" (Bruner, *La educación puerta a la cultura…*, *op. cit.*, p. 21).

[19] Felipe Lecannelier, *Juego de ficción y desarrollo de la experiencia humana*, Santiago de Chile, Instituto de Terapia Cognitiva, INTECO, 2005.

[20] Lecannelier hace referencia al siguiente texto: P. L., Berger y T. Luckman, *La construcción social de la realidad*, Argentina, Amorrortu, 1966.

[21] Jorge Luis Borges, "Artificios", en *Ficciones*, Madrid, Alianza, 2000, p. 197.

[22] Gabriel Janer Manila, "A los seres humanos…", *op. cit.*

[23] Bruner, Actos de significado…, *op. cit.*

[24] Gabriel García Márquez, "Fantasía y creación artística en América Latina y el Caribe", en Pablo González (coord.), *Cultura y creación en América Latina*, México, Siglo Veintiuno, 1984, p. 174.

[25] Hunter Mc Ewan y Egan Kieran (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Argentina, Amorrortu, 1998.

[26] Peter Mc Laren, *op. cit.*

[27] Mc Laren llama a estos procesos "contrato cultural" y Bruner los denomina "sistemas culturales interpretativos", nuestras acciones sociales "reproducen las historias que nos narramos acerca de nosotros mismos" (Mc Laren, *op. cit.*, p. 38).

[28] Bruner, *Actos de significado…*, *op. cit.*

[29] Barrera, *op. cit.*

[30] "La psicolingüística antropológica y la experimental han demostrado fehacientemente que el lenguaje hablado es una facultad privativa del hombre. Hoy es posible asegurar que rasgos como la "doble articulación", el "desplazamiento" —temporal y espacial—, "la creatividad" entendida en la concepción chomskiana, "la prevaricación", y las llamadas "operaciones de dependencia cultural" —propias de las lenguas naturales— sólo son factibles de manera espontánea e integral en el lenguaje humano" (*Ídem*, p. 16).

[31] Hunter Mc Ewan, *op cit.*

[32] *Ídem*, p. 10.

[33] *Ibídem*.

[34] El cambiante sentido que ha tenido esta disciplina se puede apreciar en la concepción de Herodoto y Tucídides por citar un ejemplo. Para ellos, la historia se construía a partir de la investigación basada en el testimonio directo del investigador, o bien, de la indagación de testimonios de testigos directos. Tanto para los historiadores mencionados, como para Aristóteles, la observación era considerada como el método idóneo de la historia, el supuesto epistemológico se fundamentaba con la idea de que la dimensión histórica del hombre es contemporánea, y en ese sentido, el historiador narra sucesos que él mismo ha visto; la fiabilidad y credibilidad de sus relatos están garantizados puesto que quien los narra los ha visto. "Además en la organización textual, el "he visto" indica, en cuanto manifestación del sujeto de la enunciación, la imbricación e intervención del narrador en su relato, lo que le concede autoridad, *ethos*, en el proceso de persuasión que conlleva —o pretende— el escribir —o recitar— un texto" (Jorge Lozano, *El discurso histórico*, España, Alianza Universidad, 1994, p. 19).

Así que para los griegos la escritura de la historia corresponde a lo que se produce en la esfera de lo vivido, en cambio, en la historiografía medieval se abandona el supuesto de que el historiador era el garante de la verdad de lo relatado, con lo cual implícitamente se acepta que la distancia temporal entre el historiador y su objeto implica desplazar el trabajo de éste hacia la investigación —lo que garantiza la verdad del conocimiento— y la inferencia, como forma de hacer inteligible un pasado que era la especificidad del conocimiento histórico. El desplazamiento del conocimiento inmediato al conocimiento inferencial se tradujo en la búsqueda de técnicas y métodos que permitieran conocer el pasado, como "si se pudiera ver". Así, los métodos científicos sustituyen a la percepción inmediata. Constituyen la creencia del positivismo; para sus postulados, para la ciencia, ver lo que realmente acontece quiere decir en realidad ver lo que captan los métodos científicos y verlo tal como lo captan. Este cambio fundamental —en la historia de la historiografía— provoca también que la investigación, progresivamente, se ubique bajo los auspicios de la razón que en su constante búsqueda de la verdad cuestiona hasta la propia tradición (*Ídem*).

[35] Ricoeur, en su libro *La memoria, la historia, el olvido* (2000), distingue dos tipos de inteligibilidad —complementarias en el relato histórico—: la narrativa y la explicativa. Así, la narratividad no es ni obstáculo de la explicación —como lo quiere cierta historiografía francesa con su oposición a la *historia relato-historia problema*—, ni un sustituto de ella —como lo sostienen algunos autores angloparlantes que elevan el acto configurante de la puesta en relato de explicación exclusiva— (citado por Vergara *et al.*, "El carácter narrativo del discurso histórico", en *Historia y grafía*, núm. 24, México, Universidad Iberoamericana, 2005, p. 34).

[36] La polémica sobre la explicación en la historia en el siglo XX tuvo un momento intenso a partir de los años cuarenta, en que la propuesta hecha desde la filosofía analítica —que sostenía la unidad del método científico en las ciencias físico naturales y las humanas sociales—, debatió fuertemente con los argumentos dados por Droysen, Croce y Collingwood, que planteaban en términos generales que la historia busca comprender las peculiaridades individuales de los acontecimientos históricos y que la inteligibilidad de la historia —o ciencias del espíritu de acuerdo a Croce— no tiene que ver con la explicación científica de las ciencias físico naturales. Droysen, por ejemplo, introdujo la dicotomía metodológica entre explicación y comprensión al señalar que "el objetivo de las ciencias naturales consiste en explicar; el propósito de la historia es más bien comprender los fenómenos que ocurren en su ámbito" (véase, cap. I en Georg Henri Von Wright, *Explicación y comprensión*, Madrid, Alianza, 1987). En este debate, el cuestionamiento a la existencia de las leyes que subsuman a los acontecimientos particulares en la explicación histórica o a elaborar explicaciones basadas en leyes de otras disciplinas para hacer inteligible el pasado, o a las explicaciones generalizadoras para comprender lo particular, condujo a formular desde los planteamientos de la filosofía analítica varios planos problemáticos en la explicación histórica, por ejemplo, se planteaba si la construcción teórica es intrínsecamen-

te de un mismo género para todas las ciencias o hay una cientificidad diferente para la historia; o bien, reflexiones sobre la naturaleza del conocimiento histórico con base al lenguaje del historiador (la oración narrativa) —propuesta por Danto— cuando se refiere a la realidad y la temporalidad histórica en la que no existe un cronista ideal, sino alguien que interpreta esa realidad (Arthur Danto, *Historia y narración. Ensayos de filosofía analítica de la historia*, España, Paidós, 1989).

37 Es obligado mencionar que en la búsqueda de nuevas formas de hacer y de escribir la historia, juega un papel fundamental la *Escuela de los annales* (nombre de la revista) fundada por los historiadores franceses Lucien Febvre y Marc Bloch en 1929, quienes se rebelan contra la historia positivista que privilegiaba el detalle de los acontecimientos políticos, militares, diplomáticos del "gran hombre" —al que consideraban como único agente portador de historia. Los supuestos bajo los que nacen estos primeros annales aspiran a una historia global, centrada en la actividad humana, en la vida, en la cotidianidad de los grupos y sociedades, en sus interacciones económicas y sociales, en su dinámica demográfica, cultural, etcétera. Sin embargo, parte de su lucha también está contra la historia narrativa, para ellos, el planteamiento central era que "una historia de acontecimientos, una historia episódica (*evénementielle*), no puede ser más que una historia-narración. Por lo tanto, historia-política, historia-episódica, historia-narración, son expresiones casi sinónimas" (Paul Ricoeur, "La realidad del pasado histórico", en *Historia y grafía*, núm. 4, México, Universidad Iberoamericana, 1995, pp. 179-180). En otras palabras, para los fundadores de los annales la historia narrativa era sinónimo de "historia de acontecimientos", en este sentido Ricoeur precisa que en sus escritos no se encuentra una argumentación filosófica en contra de la narrativa, simplemente hay enunciados que asocian lo narrativo a la tradición positivista.

38 Michel de Certeau, *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana, 1993.

39 Ricoeur, "La realidad del pasado…", *op. cit.*, p. 165.

40 "…el contenido de un suceso sólo puede ser considerado como "histórico" si es colocado en un complejo contexto de hechos interrelacionados temporalmente, pues si aparece aislado o es intencionalmente aislado, pierde su historicidad. El hecho sólo es histórico allí donde el "estado de las cosas" se corta, donde se temporaliza el contenido sobre la base de una comprensión que se pretende atemporal. "El tiempo físico", decía Benjamín (citado por Stéphane Mosès en *L'ange de l'histoire*, Paris, Su Seuil, 1992), el que percibimos espontáneamente como continuo e irreversible, no posee en sí mismo carácter histórico: para que el tiempo aparezca como histórico hace falta, al contrario, que su desarrollo sea interrumpido". En principio, esto sólo puede acontecer allí donde el comprender abarca la globalidad de los contenidos, porque lo particular sólo se torna comprensible en el contexto del todo absoluto. Dice Wallerstein en *El sistema mundial moderno* (México, Siglo Veintiuno, 1998, III tomos) que la realidad social puesta sobre la dimensión del tiempo no es tan sencilla como a veces apa-

renta, pues "existe en el presente y desaparece al ir convirtiéndose en pasado y, por esto, sólo se puede narrar verdaderamente el pasado como es y no como era..." (Antonio García de León, "Walter Benjamín. Los desafíos del tiempo", en *Fractal*, núm. 5, México, Fractal, 1997).

41 Paul Ricoeur, *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002, p. 16.

42 Citado en Chartier, *et al*, "El malestar de la historia", en *Fractal*, núm. 3, México, Fractal, 1996, p. 67.

43 "La narración como emisión textual ha sido estudiada, principalmente, por la filosofía y las ciencias del lenguaje contemporáneas. Dentro de la filosofía, es la tradición analítica la que más se ha interesado por examinarla, sobre todo en cuanto a su función "cognitiva", mientras que dentro de las ciencias del lenguaje, la lingüística estructural y principalmente la semiología, se han orientado a indagar acerca de su aspecto "literario o estético" (Mendiola en Vergara, "El carácter narrativo…", *op. cit.*, p. 105).

44 Ricoeur, *Tiempo y narración…*, *op. cit.*

45 La discusión de los problemas de la explicación recibió un impulso decisivo con el trabajo de Carl G. Hempel publicado en su artículo "La función de las leyes generales de la historia" (1942). Cabe señalar que varios de los planteamientos ya habían sido adelantados por Karl Popper y otros positivistas lógicos. La gran interrogante que se desarrolla en el trabajo de Hempel es el de la especificidad del conocimiento histórico, o más generalmente el conocimiento de la realidad sociohistórica. El modelo, parte del supuesto de que la explicación de los fenómenos tanto físicos como históricos sólo pueden ser de naturaleza nomológica-deductiva, dicho de una manera simple, los acontecimientos históricos, físicos, naturales, sólo pueden ser explicados mediante una ley o un modelo de leyes que subsuma a los acontecimientos particulares. A este modelo de explicación científica, que William Dray llamó *covering law model* o forma lógica de la explicación científica que implica la subsunción (*covering*) del acontecimiento que se pretende explicar a leyes de carácter general o hipótesis universales —leyes que a su vez puedan ser partes de leyes más generales—, un modelo según el cual una ley "cubre" los casos particulares que se convierten en ejemplos de esa ley. Para Hempel, la ley afirma una regularidad del siguiente tipo: "siempre que un acontecimiento del tipo C se produce, entonces otro de tipo específico E se producirá en relación con los primeros (siempre que..., entonces...). Luego entonces, la explicación del acontecimiento debe subsumirse bajo una hipótesis universal que dé cuenta de las regularidades que produce determinado acontecimiento". Cfr. Carlos Mendiola Mejía, "El modelo nomológico y probabilística", en *Metodología II*, *Primeras propuestas de explicación en la historia*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1994, p. 13.

46 Se hace referencia a Arthur Danto, *op. cit.*

47 Zermeño, en Vergara, "El carácter narrativo…", p. 164.

48 Roger Chartier, *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero*, México, Universidad Iberoamericana, 1997, p. 22.

[49] Vergara, "El carácter narrativo del pasado...", *op. cit.*, p. 28.
[50] Ricoeur, "La realidad del pasado…", *op. cit.*, p. 135.
[51] *Ídem*, p. 269.
[52] Rodrigo Díaz Maldonado, "El discurso histórico", en *Fractal*, año VI, vol. VI, núm. 23, México, Fractal, octubre-diciembre, 2001, pp. 39-58.
[53] En el siguiente apartado se analizará más profundamente la relación entre el discurso ficcional y el discurso histórico.
[54] García de León, *op. cit.*, nos dice que el tiempo de la historia no es así, una línea recta, ni una línea rota en periodos, ni siquiera un mapa: las líneas que lo entrecruzan componen más bien un relieve. Hay en este relieve la apariencia de espesor y profundidad, apariencia principalmente causada por la complejidad del proceso histórico. Pero la razón de ese relieve se remite a escalas precisas, por lo cual no se pueden mezclar sin perder la dimensión del análisis. Esas escalas tienen, como en la construcción de los mapas, límites prefijados. Según la escala en que nos movamos hay siempre curvas o detalles del plano que no serán detectados.
[55] Hayden White, *op. cit.*
[56] *Ídem*, p. 61.
[57] Mendiola, en Vergara *et al*, "El carácter narrativo...", *op. cit.*
[58] *Ídem*, p. 113.
[59] El "giro historiográfico" al que alude Mendiola —que se nutre de los planteamientos de Michel De Certeau— se caracteriza por tres aspectos: 1) la mutación de lo real o del sentido en el devenir temporal; 2) el "hecho histórico" aparece como límite de lo pensable, esto es, como diferencia; y 3) la composición de un lugar —en el presente— que muestra la figuración ambivalente del pasado y el futuro (*Ídem*).
[60] Fernando Curiel, *op. cit.*, p. 42.
[61] J. T. Shotweel, *Historia de la historia en el mundo antiguo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982.
[62] *Ídem*, p. 15.
[63] Marc Bloch, *Apología para la historia o el oficio de historiador*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1995.
[64] Por ejemplo, Febvre y Bloch sostenían que en la sociedad todo se mezcla y se determina mutuamente: las creencias, lo económico, todo, absolutamente todo. Sus planteamientos caminaban sobre la búsqueda de una historia más global, centrada en la actividad humana, en la vida, en la cotidianidad de los grupos y sociedades, en sus interacciones económicas y sociales, en su dinámica demográfica, cultural, etcétera. "La historia se interesa por hombres dotados de múltiples funciones, de diversas actividades, preocupaciones y actitudes variadas que se mezclan, chocan, se contrarían y acaba por concluir entre ellas una paz de compromiso, un *modus vivendi* al que denominamos vida" (Lucien Febrvre, *Combates por la historia*, México, Ariel, 1983, p. 41).
[65] Manuel Cruz, *op. cit.*, p. 156.
[66] Paul Ricoeur, *Tiempo y narración…*, *op. cit.*, p. 31.
[67] Revueltas, en Fernando Curiel, *op. cit.*, p. 166.

[68] Un supuesto para caracterizar al conocimiento histórico como un conocimiento que se hermana a la literatura es el uso de la *imaginación* y la *intuición* en la construcción de la trama. Para Topolsky estos dos elementos son los que constituyen a la imaginación histórica y la fuente del conocimiento que no se basa en vestigios. Al respecto afirma que: "Ese conocimiento no basado en fuentes, que satura su memoria, le permite formar un cuadro más o menos apropiado de los hechos pasados que le interesan. Ese cuadro, a su vez, le permite pensar constantemente mientras elabora una narración, en el todo reconstruido que es un reflejo de ese cuadro" (Jerzy Topolsky, *Metodología de la historia*, Madrid, Cátedra, 1985, p. 472). Así que el pensamiento histórico implica a la imaginación para poder relacionar el conocimiento que se basa en los vestigios y lo que permite articular los acontecimientos para tener una perspectiva de totalidad.

[69] Para Michel de Certeau "la ficción es acusada de no ser un discurso unívoco, dicho de otra manera, de carecer de "limpieza" científica. En efecto, ella funciona sobre una estratificación de sentidos, cuenta una cosa para decir otra, se escribe en un lenguaje del cual hace salir, indefinidamente, efectos de sentido que no pueden ser ni circunscritos ni controlados. A diferencia de lo que pasa en un lenguaje artificial, en principio unívoco, ella no tiene un lugar propio. Es "metafórica". Se mueve, inaprensible, en el campo del otro. El saber no encuentra ahí un lugar seguro y su esfuerzo consiste en analizarla con la finalidad de reducirla o traducirla en elementos estables y combinables. Desde este punto de vista, la ficción transgrede una regla de cientificidad. Es la bruja a la que el saber dedica sus esfuerzos para fijarla y clasificarla, exorcizándola de sus laboratorios. Es la sirena de la cual el historiador debe defenderse, como un Ulises atado a su mástil" (Michel de Certeau, *Historia y psicoanálisis*, México, Universidad Iberoamericana, 1995, pp. 53-54).

[70] *Ídem*, p. 52.

[71] De acuerdo con De Certeau, lo verosímil que caracteriza el discurso histórico defiende el principio de una explicación y el derecho a un sentido. El "como si" del razonamiento —el estilo entimético de las demostraciones historiográficas— tiene el valor de un proyecto científico (Michel de Certeau, *Historia y psicoanálisis…*, *op. cit.*, p. 74).

[72] Reinhart Koselleck, *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, España, Paidós, 1993.

[73] *Ídem*, p. 269.

[74] Muchos historiadores han abierto la posibilidad de elaborar obras históricas noveladas o la llamada novela histórica; destaca entre ellos Antonio Rubial quien se interesó en escribir una novela sobre "un caso criminal de oficio de la justicia eclesiástica" en la Nueva España. Para él fue muy importante "la localización espacial del hecho en la Ciudad de México y su circunscripción temporal al último tercio del siglo XVII, lo que le ayudó a delimitar su estudio. Para ello tuvo que recrear el periodo y tuvo que remitirse a las fuentes primarias: narraciones de viajeros, crónicas religiosas, poemas, textos literarios y cartas. Apunta que "el único conocimiento histórico factible es aquel que se hace a partir de huellas dejadas por el hombre del pasado" (Rubial, en Fernando Curiel, *op. cit.*, p. 47-49).

[75] Manuel Cruz, *op. cit.*

[76] En el discurso de ficción se puede hablar sin hacer caso a los referentes temporales o reales —el hablante no pretende que sus expresiones referenciales tengan referentes—, por ejemplo, se puede afirmar: "el actual emperador de México", y esta afirmación en sentido literal es incorrecta ya que en el México actual, de principios del siglo XXI, no se vive en monarquía; sin embargo, si se hace alusión a la historia de México en el siglo XIX tendría otro sentido, o bien, dentro del propio discurso ficcional puede ser utilizado metafóricamente.

[77] Antonio García de León, *op. cit.*

[78] Paul Ricoeur, *Tiempo y narración…*, *op. cit.*

[79] *Ídem*, p. 113.

[80] Es pertinente aclarar que no se niega el valor cognitivo de la ficción, ya que los discursos ficcionales son producto de la realidad que testimonian. Nos sugieren lo que una sociedad piensa de sí misma, de su pasado y de los otros, a su vez que nos muestra cómo cada sociedad se interpreta a sí misma.

[81] José Bermejo, *Entre historia y filosofía*, Madrid, Akal, 1984.

[82] Para Bermejo, el conocimiento histórico se articula en cuatro niveles que siguiendo la terminología kantiana ha denominado: a) sensibilidad histórica; b) entendimiento histórico; c) razón histórica; y d) imaginación histórica. Todos estos niveles funcionan de un modo coordinado (*Ídem*, p. 176 y ss.).

[83] Michel de Certau, *La escritura de la historia…*, *op. cit.*, p. 101.

[84] Paul Ricoeur, *Tiempo y narración…*, *op. cit.*

[85] Para Ricouer "el arte de la ficción consiste así en tejer juntos el mundo de la acción y de la introspección, en entremezclar el sentido de la cotidianidad y el de la interioridad" (*Ídem*, p. 539).

[86] Arthur Danto, *op. cit.*, p. 24.

[87] Ricoeur, citado en Luis Vergara, "Historia, tiempo y relato en Paul Ricoeur", en *Historia y grafía*, núm. 4, México, Universidad Iberoamericana, 1995, p. 230.

[88] Michel de Certeau, *Historia y psicoanálisis…*, *op. cit.*; y *La escritura de la historia…*, *op. cit.*

[89] Esta pretensión es por supuesto sólo formulable en el plano de la mimesis tres, que asume implícitamente el postulado ontológico de la referencia y debe ser comprendida desde la dialéctica de lo mismo, lo otro y lo análogo. "Para el historiador la pregunta ontológica implícitamente presente en la noción de huella se encuentra ocultada por la pregunta epistemológica que plantea el documento, a saber: ¿Qué valor tiene éste como garante, sustento, prueba, en la explicación del pasado?" (Paul Ricoeur, "La realidad del pasado…", *op. cit.*, p. 185).

[90] Es pertinente aclarar que la noción de recreación, aportada por Collingwood, es tomada en el sentido de que permite "construir una imagen de los acontecimientos que sucedieron y que dejaron huella".

[91] Ricoeur cita la idea de Collingwood: "todo pensar es pensamiento crítico, por lo tanto, el pensar que recrea los pensamientos pasados, los critica al tiempo que los recrea"; para precisar que si en verdad la causa es lo interior del mismo acontecimiento, entonces sólo un largo trabajo de interpretación nos permite imaginarnos —*picture ourselves*— en la situación, pensar por nosotros mismos, qué

juzgó apropiado en el pasado un agente. Repensar lo que alguna vez se pensó no puede ser menos que una operación extremadamente compleja si el pensamiento original fue ya complejo en sí (Paul Ricoeur, "La realidad del pasado…", *op. cit.*, p. 189).

92 *Ídem*. p. 188.

93 Marc Bloch, *op. cit.*

94 *Antes de la lluvia —Before the rain—* de Nilcho Manchevski (1994). Este filme enlaza tres episodios aparentemente independientes que giran en torno a los problemas de la desintegración de la antigua Yugoslavia: en Macedonia, un monje ortodoxo oculta a una muchacha albanesa que es perseguida; en Londres, la editora de una agencia de noticias se estremece al recibir las fotografías de lo que está sucediendo en los Balcanes; y el episodio final muestra el regreso de un fotógrafo yugoslavo decidido a enfrentarse con sus propios ojos a la guerra en la que está inmersa su familia y amigos. Las fotos que recibe la editora son el drama de estos personajes y la trama de la película.

95 Miguel León Portilla, "El tiempo y la historia", en *El historiador frente a la historia*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1992, p. 61.

96 W. E. Walsh, *Introducción a la filosofía de la historia*, México, Siglo Veintiuno, 1980, p. 34.

97 Hayden White, *op. cit.*

98 Paul Ricoeur, "La realidad del pasado…", *op. cit.*

99 Sonia Corcuera de Mancera, *Voces y silencios en la historia. Siglos XIX y XX*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997, p. 355.

100 Paul Veyne, *Cómo se escribe la historia. Ensayo de epistemología*, Madrid, Fragua, 1972.

101 Paul Ricoeur, *Del texto a la acción…*, *op. cit.*, p. 18.

CAPÍTULO 2

La naturaleza del conocimiento histórico y sus habilidades de razonamiento

La historia no es producto del conocimiento directo de los sentidos al estilo "yo lo ví" o "yo lo viví" o que sólo describe los acontecimientos "tal como sucedieron". La historia se construye a fuerza de un trabajo de reflexión, de elaboración de conjeturas que permiten trascender lo estrictamente factual, de crear representaciones posibles de lo real, y de dar sentido a los acontecimientos; sólo así puede escapar de las formas engañosas de las apariencias o a lo que se vio directamente.

El campo de acción de la historia no es el pasado, porque el pasado no existe como un "ente" que está ahí para ser conocido y observado, el pasado se "construye" con las huellas o vestigios que ha dejado el hombre. La huella, sea escrita o no, testifica a todo aquél que quiera preguntarle; el historiador las selecciona e interpreta, ya que, finalmente, el historiador es un investigador de la experiencia humana.[1]

La historia es incapaz de hablar en forma determinante de verdades absolutas porque, como se ha señalado en el apartado anterior, este conocimiento se construye a partir de un contexto en el que se inscribe el historiador, desde el cual aprehende y configura la representación de lo que ha acontecido. El pasado no se puede conocer *tal y como realmente fue*, porque simplemente no existe, lo que existe de "objetivo" de lo acontecido son las huellas que ha dejado y las interpretaciones que de él se han hecho. Así, lo más distintivo del conocimiento histórico es el hecho de que lo acontecido, lo que intenta aprehender y explicar el historiador, son hechos pasados, y los hechos pasados ya no son accesibles a la inspección directa. "Al contrario de lo que predicaba el empirismo positivista del siglo XIX,

es evidente que la labor del historiador no es una mera descripción de los hechos del pasado —como si sólo fuera un notario. Su tarea consiste en la construcción de un pasado histórico en forma de relato narrativo a partir de las reliquias, de las pruebas y fuentes documentales primarias legadas por el pasado, mediante un método inferencial e interpretativo en el cual es imposible eliminar al propio sujeto gnoseológico."[2]

Por ello, la verdad absoluta no pude ser posible en el conocimiento histórico, se crean una variedad de interpretaciones determinadas por el contexto —presente— donde se interroga y construye una representación de esa realidad pasada. Cuando se estudia historia en la escuela se espera encontrar la verdad de la historia —el maestro exigía la verdad y en los exámenes sólo había una respuesta correcta: verdadero o falso—; sin embargo, la verdad histórica no es absoluta, como marcaba la historiografía positivista, la única afirmación posible en la historia es que no hay verdad histórica —puede haber "verdades" de los "hechos duros" aceptadas por los diferentes historiadores.

Sabemos muy bien que la verdad en historia siempre es en plural, hay varios puntos de vista válidos acerca de un evento histórico. No todos ellos pueden ser correctos, pero pueden ser válidos. Una persona que sólo ve una pequeña parte de un evento puede comprenderlo de la manera equivocada porque no tiene acceso a una perspectiva globalizadora; alguien puede tener una imagen más completa. Sin embargo, la persona o historiador que ve el hecho histórico desde un saber preconstituido, tiene una ventaja sobre el que lo presenció. Así, lo que se puede afirmar es que son muchas las verdades que constituyen el pasado, más que una sola verdad —pongamos un ejemplo, todos los ciudadanos mexicanos podemos estar de acuerdo que el 1° de diciembre del año 2000 hubo alternancia en el poder político, ya que el partido que gobernó por más de 70 años en México perdió las elecciones presidenciales; sin embargo, en lo que no habrá acuerdo es en que en esas fechas "haya iniciado o concretado" la vida democrática para la ciudadanía. En lo que respecta a la interpretación, el acuerdo no es unánime. En cambio, no hay ninguna objeción en aceptar que el 1° de diciembre asumió el poder un partido distinto al que había gobernado a la sociedad mexicana casi todo el siglo XX.

En el campo de acción de las ciencias "duras" vemos que el científico utiliza como método de validación la réplica experimental, mientras que el historiador "reconstruye" y no puede experimentar, ni constatar, vía la observación directa, los acontecimientos. "Se nos dice que, por definición, el historiador se halla en la absoluta imposibilidad de constatar por sí mismo los hechos que estudia —ningún egiptólogo ha visto a Ramsés; ningún especialista de las guerras napoleónicas ha oído el cañón de Austerlitz. Por lo tanto, no podemos hablar de las edades que nos precedieron, sino a partir de los testigos respecto de ellas —estamos en la misma situación que cuando el juez intenta reconstituir el crimen al que no asistió; o el físico que, obligado a quedarse en cama por la gripe, no se entera de los resultados de sus experimentos sino por los informes del asistente del laboratorio. En breve, en contraste con el conocimiento del presente, el conocimiento del pasado es forzosamente "indirecto".[3] El único criterio de validación de la historia son las huellas o vestigios de lo que sucedió y los procedimientos o fases de la investigación histórica.

A partir de la aceptación de que no podemos ser testigos de los acontecimientos pasados, e incluso de los presentes, ni someterlos a comprobación, se entiende que el conocimiento histórico no tiene como fin alcanzar la inmediatez de los acontecimientos y que de ningún modo pretende conocer el "todo" a manera de testigo ocular, sino que fundamentalmente se busca saber el por qué sucedieron determinados acontecimientos y tener cierta inteligibilidad sobre ellos. Pretender la inmediatez sería tan inútil como imposible, ya que conocer los puntos de vista de todos los participantes de un determinado acontecimiento y registrarlos "tal como sucedieron" no garantiza que estos sean comprendidos, incluso que muestren "lo que efectivamente sucedió".

Habría que puntualizar que el hecho sólo es accesible o cognoscible en la medida en que se hace abstracción de él. Un suceso que aconteció realmente no es interpretado necesariamente debido a la percepción sensible o a la observación directa. Si bien es cierto que el historiador nunca podrá "ver" lo que ha pasado en el tiempo, nadie, aún siendo "testigo de la historia", podrá tener una visión completamente objetiva y total de un acontecimiento. Así pues, el carácter inmediato es prácticamente impensable en los actos cog-

nitivos; de estos sólo se tiene la percepción sensible del objeto, la inmediatez, sólo se aproxima al cómo sucedió el hecho y no a la explicación del por qué sucedió. León Portilla[4] apunta que "el historiador, en la "reconstrucción" del pasado, puede llegar a saber mucho más que los que lo vivieron, ya que al integrar la información del acontecimiento está recobrando su significación".[5]

A primera vista, podría parecer que el objeto de estudio del historiador son los acontecimientos que se sucedieron y las fuentes de donde extrae su información; pero estos son en realidad su materia prima, un medio para el conocimiento de su verdadero objeto de estudio, que es lograr la comprensión, las relaciones entre pasado y presente; y para ello, es imprescindible rebasar los marcos específicos de cada uno de esos momentos y establecer un nexo temporal entre ambos. En este sentido, se ha planteado que toda investigación historiográfica "hay que comprenderla como la relación entre un *lugar* —un reclutamiento, un medio, un oficio, etcétera—, varios *procedimientos* de análisis —una disciplina—, y la construcción de un *texto* —una literatura. De esta manera, admitimos que la historia forma parte de la "realidad" de la que trata, y que esta realidad puede ser captada "como actividad humana", "como práctica". De esta perspectiva quisiera probar que la operación histórica se refiere a la combinación de un *lugar* social, de *prácticas* científicas y de una *escritura*."[6] El hecho histórico es una construcción científica, ya que, como se ha expresado, traza las fronteras cronológicas, geográficas y sustanciales de determinado conjunto de fenómenos. "Cada acto de construcción y de selección de los hechos se funda en determinado conocimiento objetivo y por las representaciones de la sociedad. La diversidad de criterios empleados por los historiadores a través de los siglos, para construir y seleccionar los hechos, pone en evidencia la vitalidad de las ciencias históricas".[7]

La historia como *grafía* hace inteligible los hechos pasados, busca dar significado a las huellas del hombre dejadas en el devenir del tiempo, en pocas palabras, interpreta el decurso del hombre en el tiempo. Su objeto de conocimiento posee particularidades que lo hacen diferente a la ciencia física, lo que implica que para su conocimiento se requieran habilidades cognitivas diferentes al físico, aunque no difiere de los procesos mentales inherentes a todo razonamiento humano.[8]

Bajo estos supuestos, el conocimiento histórico se desencadena no por la existencia de los acontecimientos ni de las fuentes perfectamente verificadas, sino por la manera en que se "interroga" al documento y por el horizonte cultural desde el cual se hace este "interrogatorio". El trabajo del historiador es el que le da la significación al hecho, significación que no tenía en el momento en que sucedió, es, pues, la necesidad del presente la que recupera los acontecimientos históricos y los integra lógicamente en una narrativa. "¿Qué nos queda de la famosa observación directa, pretendiendo privilegio del estudio del presente?, si toda recolección de cosas vistas se compone en gran medida de cosas vistas por otros".[9]

En definitiva, no se puede someter a prueba o verificación la exactitud de las exposiciones históricas. Sin embargo, las huellas o vestigios del pasado son la presencia viva de ese pasado, ¿cómo entonces es que se puede someter a prueba lo que afirma el historiador? "La respuesta que un historiador en ejercicio daría a esta pregunta sería que la historia se hace en referencia a los testimonios históricos. Aunque el pasado no es accesible a la inspección directa, dejó amplias huellas de sí en el presente, en forma de documentos, construcciones, monedas, instituciones, procedimientos, etcétera, sobre esto, reconstruye".[10] Esta peculiaridad hace diferente a la historia de las otras ciencias, pero lo más característico de la historia como *grafía* o escritura del decurso de los hechos humanos, es que nos aproxima a la inteligibilidad de la realidad en su temporalidad —entendida en la tríada del tiempo histórico: pasado, futuro y presente.

La historia sólo puede reconstruir e interpretar el pasado ya que se define en relación con una realidad que no está construida y que no puede ser observada como una comunidad de microorganismos en el microscopio. La realidad histórica es sobre la cual "se investiga", "se atestigua", como diría Le Goff,[11] "se escudriña", para tener un todo coherente; busca la explicación del hecho particular, pero no de la misma forma en que lo hacen las ciencias naturales que abordan los hechos particulares como manifestación de las leyes que analizan, sino la explicación del hecho particular en su contexto social.[12]

Si el historiador se interesa por el levantamiento indígena zapatista en los Altos de Chiapas —México—, es por lo específico o sin-

gular de esa problemática política, social y armada de los indígenas chiapanecos en el "momento más boyante" del liberalismo salinista. Su preocupación principal no es hacer un tratado sobre levantamientos campesinos, sino obtener información específica acerca de ese movimiento social para poder explicar la presencia de un levantamiento indígena en un espacio y tiempo determinado; tampoco tiene el interés primario de establecer leyes "científicas" que expliquen todos los movimientos indígenas de todas las formaciones socioeconómicas. La preocupación principal es precisamente comprender el significado de ese movimiento en el contexto en que se generó —en el pasado—, cómo se recupera desde el presente, y cómo puede ayudar a transformar el futuro.

La historia considera los hechos o acontecimientos particulares en su individualidad —no aborda la muerte de un emperador como tal, sino la de Moctezuma por ser el momento en que se define más nítidamente la conquista de las culturas mesoamericanas por los españoles—, y si llega a hacer uso de una generalización es porque ésta puede ayudar a hacer comprensible algunos hechos particulares —para estudiar la guerra, por ejemplo, se requiere una comprensión amplia sobre los fenómenos como la violencia, el poder, la política, la tecnología bélica, la concepción de la muerte de la sociedad estudiada, etcétera. Cada problema histórico implica rutas específicas y diferenciadas.[13]

Si nos apegamos al modelo de explicación por leyes —modelo que había sido consagrado como el único camino hacia el conocimiento científico—, la historia estaría lejos de ser considerada ciencia, ya que no logra resultados previsibles ni puede establecer leyes que expliquen todos los hechos particulares. Para bien de la historia, esta concepción popperiana, en donde la ciencia era identificada con la capacidad de predecir, hace tiempo que se ha venido abajo. Habría que acotar que la función de la historia, aunque no aspire a establecer leyes, no es estrictamente contemplativa ni responde sólo a la curiosidad del historiador. La historia es, antes que todo, una forma de conocimiento que ayuda a comprender el presente al hacer inteligible el pasado.

Walsh[14] nos dice que si aspiramos a ubicar en su justa dimensión la naturaleza de la explicación histórica, habría que ver los

pasos que dan los historiadores cuando se ponen a dilucidar un acontecimiento o una serie de acontecimientos históricos. En primer lugar, hay que considerar que la historia no sólo aspira a decir lo que sucedió, sino también a mostrar por qué sucedió. El sentido de la historia no es la restitución del pasado, del acontecimiento en sí, o del relato de quien puede decir "yo lo viví", ella busca otros caminos para dejar de ser sólo relato o acontecimiento fáctico. Para explicar la realidad, ha hecho uso de las generalizaciones, pero no de las generalizaciones tipo A originan situaciones tipo B de las cuales se espera dilucidar los acontecimientos particulares, como lo planteaba el positivismo lógico. Las generalizaciones de las que hace uso el historiador son más bien regularidades que existen en la realidad, más que proposiciones de razonamientos lógicos, como lo planteaba Hempel.[15]

Los historiadores analizan aquellas causas que influyeron en el hecho investigado, las documentan y establecen las interrelaciones que consideran que lo explican mejor, hasta verlo como parte de un proceso, entramando los acontecimientos en una narrativa que problematiza lo real-pasado. Para que esto suceda, tienen que recurrir a la generalización o a una perspectiva global que permita trascender lo estrictamente factual del fenómeno histórico estudiado. Sólo así habrá interpretación histórica. No "intentan aclarar situaciones particulares por referencia a otras situaciones del mismo tipo; su conducta inicial en todo caso es totalmente diferente. Así, cuando se les pide que expliquen un acontecimiento particular —por ejemplo, la huelga general inglesa de 1926—, empezarán por buscar conexiones entre ese acontecimiento y otros con los que tiene conexión interna".[16]

El interés de la explicación histórica no se encuentra en la descripción de los hechos, tampoco en establecer generalizaciones. Sin embargo, no habría historiografía, sin la utilización de ciertas generalizaciones: "una generalización histórica es una afirmación general que se refiere a una serie de hechos pasados y contiene determinantes espacio temporales, pero no proporciona la información necesaria para hacer predicciones".[17] La generalización ayuda a configurar la interpretación del fenómeno histórico, pero nunca podrá estar por encima de su particularidad. Dicho de otra manera, la Revolución Mexicana no podría entenderse únicamente mediante la lectura de

un tratado sobre "las revoluciones", sino que habría que penetrar en las particularidades de este proceso, que son explicadas en función de generalizaciones.

Al respecto, Marx señala que "acontecimientos notablemente parecidos, pero ocurridos en distinto momento histórico, conducen a resultados totalmente dispares. Estudiando por separado cada una de estas evoluciones y comparándolas luego, es fácil encontrar la clave para la comprensión de este fenómeno; pero nunca es posible dilucidarlo utilizando la llave maestra de alguna teoría histórico filosófica cuya gran virtud consiste en estar por encima de la historia".[18] Ni la generalización deriva en ley, ni nos permite crear un amplio esquema histórico donde encasillar los acontecimientos específicos.[19]

La generalización en la historia no es de la misma naturaleza que en las otras ciencias, ya que ésta sólo es un momento más de la investigación histórica, lo que ayuda a la comprensión de lo particular; para las otras ciencias la generalización explica lo particular. Las generalizaciones científicas de las otras ciencias, como las históricas, son equivalente en el modo de razonar, es decir, en tanto el historiador demuestre sus hipótesis de una manera lógica, fundada en un trabajo adecuado y en un análisis sistemático de sus fuentes, hay formas de proceder o prácticas científicas. El historiador debe, ante todo, "reconstruir" el pasado, en esta actividad cognitiva utiliza el razonamiento lógico, al igual que los demás científicos —de la misma manera que el físico "deduce" cuando observa un experimento hecho en condiciones específicas para investigar ciertos procesos; o cuando el químico estudia las reacciones de las sustancias de acuerdo a sus características externas; el historiador "interroga a sus fuentes" mediante la problematización histórica para deducir cierta información que no está explícita en ellas—; el pensamiento lógico es el mismo que el de los matemáticos en sus cálculos o el del físico o químico en sus experimentos. En este sentido, el pensamiento histórico es en realidad una forma de pensamiento científico que no se circunscribe exclusivamente a la lógica del pensamiento causal deductivo.

En general, los historiadores y filósofos de la historia aceptan que el conocimiento histórico se somete al modo de razonar del conocimiento científico: en sus inferencias, en la búsqueda de causas y en la búsqueda de respuestas; pero no así en la integración de su explica-

ción. El historiador elabora su explicación al crear una representación de la realidad —o interpretación histórica—, en ésta no nos habla de generalizaciones, nos habla del hacer del hombre que se desarrolla en un cierto tiempo y en un cierto espacio, he aquí la peculiaridad de la historia.

La historia no apunta a la elaboración de leyes universales, su objeto es hacer cognoscible el desarrollo de los hombres captando lo particular de los procesos —no lo individual— en relación con lo universal.[20] Por ello, es incapaz de formular leyes universales que expliquen todas las variantes o regularidades de la condición humana.

El conocimiento histórico busca la inteligibilidad de "hechos concretos", escribe sobre "La Revolución Mexicana", "La educación socialista en el Cardenismo", o "Las Reformas Borbónicas" y el "Movimiento de Independencia". Más que conceptos, encontramos interpretación de acontecimientos particulares, cuestión fundamental en la investigación y en la práctica del historiador. Si no fuera así, todos los libros de historia terminarían en una serie de generalizaciones explícitas. Por lo tanto, se puede afirmar, junto con Walsh, que "el pensamiento histórico es, por lo menos, después de todo, una forma de pensamiento peculiar, coordinada con el pensamiento científico, pero no reducible a él".[21]

La historia no puede demostrar como las ciencias fisicomatemáticas, se hallan en la imposibilidad de constatar lo que ha sucedido; sin embargo, esta ciencia, que sólo llega a alcanzar una "verdad" relativa, es la que otorga al pasado su estatuto de existencia y da a conocer la vida en toda su compleja diversidad. La historia, hurga, busca vestigios para lograr lo que es su objetivo: integrar en la conciencia del presente lo que fue en un tiempo pasado. ¿Qué más se le puede pedir a una ciencia?

Como podemos apreciar en este acercamiento a las formas de proceder y de razonamiento de la historia, ésta presenta una vasta complejidad en su objeto de conocimiento, complejidad que al momento de su enseñanza lamentablemente se ha reducido a un conjunto de afirmaciones dogmáticas que el alumno tiene que repetir. Por eso, los alumnos y maestros suelen considerarla una actividad en la que se descarta cualquier esfuerzo de inteligencia. Sin embargo, nada es más alejado de la realidad, ya que el conocimiento histórico implica

un trabajo intelectual que pone en marcha habilidades y razonamientos, "para captar el pasado, el historiador debe ver claramente cuáles son los problemas que ha de resolver. Al profundizar en ellos, planteará otros problemas, porque la explotación del pasado es inagotable".[22]

La naturaleza intrínseca del conocimiento histórico nos lleva a reflexionar que la historia puede transitar fácilmente del terreno científico al terreno de la ficción o del arte. No en balde, para algunos historiadores, la actividad histórica está hecha para seducir la imaginación de los hombres, sobre todo cuando, gracias a su alejamiento en el tiempo y en el espacio, se despliega una atracción por las sutilezas de lo singular y lo no conocido; sin soslayar la búsqueda y construcción de nuevas interpretaciones de los acontecimientos ya conocidos, creando con ello la escritura de la historia. Como dice Marc Bloch, la historia tiene también su parte de poesía y de voluptuosidad, y no por el hecho de que ejerza un atractivo a la sensibilidad de los hombres es menos capaz de satisfacer a la inteligencia.

La historia "penetra" su objeto vía la problematización de lo particular. Mientras que en la enseñanza de las ciencias "duras" es posible utilizar las operaciones formales —pensamiento lógico matemático que plantea Piaget—,[23] como la presentación de una evidencia parcial para hacer plausible lo afirmado —clasificar estampas, percibirse los sentidos, extraer clorofila, etcétera— o modelos que presenten una analogía del fenómeno. En la historia no es tan factible utilizar este tipo de actividades procedimentales para hacer demostraciones, ya que en la clase de historia habría que construir "un problema" vía el pensamiento lógico y la *invención imaginativa* —entendida como una forma de relacionar para crear una representación de lo real-pasado.

Si se acepta que la historia, como forma de conocimiento, va más allá de la sistematización de los hechos, el diseño curricular también tiene que superar la vieja idea de que el contenido histórico sea un cuerpo de conocimientos previamente estructurados que sólo hay que asimilar. En este sentido, cualquier iniciativa que intente otro tipo de enseñanza tiene que reconocer que la historia no es una mera colección de nombres, fechas y batallas, sino trabajo intelectual desplegado por los historiadores, que implica habilidades de

razonamiento, imaginación creativa o capacidad de abstracción, por tanto, su enseñanza tiene que exigir actividades de razonamiento —acordes al nivel cognitivo del alumno— que lo acerquen poco a poco a toda la complejidad explicativa de la historia y, con ello, madurar las habilidades de razonamiento crítico en los alumnos, como la inferencia, los juicios de valor, la reflexión crítica, entre otros.

El contenido histórico debe expresar los conceptos significativos que van a "mediar" su aprendizaje, así como los procedimientos específicos con los que se construye la explicación histórica, con la idea de introducir al alumno a las formas de investigación y lógica del conocimiento histórico que aspira finalmente a "comprender los fenómenos sociales en la dinámica de las secuencias",[24] o dicho de otro modo, a comprender los cambios significativos del desarrollo de las sociedades.[25]

Pertinencia de la historia en el diseño curricular

En el apartado anterior se expusieron algunas características epistemológicas del conocimiento histórico, con el fin de tener elementos para discernir sobre las habilidades cognitivas de este conocimiento y los procesos mentales del razonamiento histórico. Habría que penetrar en su lógica de construcción para evaluar sí efectivamente la historia requiere de habilidades diferentes a las otras ciencias, o bien, qué tipo de razonamiento implica el conocimiento histórico. Esta aproximación nos permitió acercarnos al planteamiento de que la historia hace uso de manera diferenciada de ciertas habilidades que no son determinantes en las ciencias "duras", por ejemplo, la competencia de narrar en la historia es la que posibilita configurar la comprensión de lo real-pasado, a diferencia de la física o la matemática en donde lo narrativo puede ser utilizado simplemente como un recurso. Sin embargo, también permitió precisar que si bien hay habilidades específicas en el conocimiento histórico, su construcción implica los mismos procesos mentales inherentes a todo razonamiento humano. Si se aceptan estos dos supuestos, la historia tendría que pensarse como una asignatura escolar que coadyuva a la maduración de habilidades cognitivas específicas y al pensamiento críti-

co; sólo así la historia en el currículo tendría coherencia y pertinencia como conocimiento escolar.

Por ello, es menester resaltar que la historia no es un simple relato que ordena de manera cronológica los acontecimientos, sino la investigación que se esfuerza por comprender los eventos: tejiendo relaciones o posibilidades entre los acontecimientos y la problematización; buscando las redes funcionales en las que puedan estar insertas en una misma argumentación los hechos y la interpretación; conjeturando sobre posibilidades ante las lagunas de información; y sobre todo, creando argumentaciones para hacer inteligible esa realidad. Dicho de otra manera, el conocimiento histórico implica tanto el razonamiento deductivo como el inductivo, y la muy necesaria imaginación o *invención* creativa. La pertinencia de este conocimiento en el currículo escolar se sostiene precisamente en el hecho de que la historia es un conocimiento que potencia al pensamiento analítico. La enseñanza y el aprendizaje deben apuntar a la comprensión de las formas, metodología y sutilezas imaginativas con las que se elabora este conocimiento; los valores relacionados con éste; sus proyecciones en la vida cotidiana; las actitudes éticas y cívicas que están implícitas en el discurso; los procesos de pensamiento que estimulan su estudio; y sobre todo, que este conocimiento le sea útil para explicar la vida o momento en el que cada sujeto esté ubicado.

Lo medular en el conocimiento histórico es el ámbito de las relaciones de los hechos, es decir, la vinculación de un fenómeno humano a sus antecedentes *inmediatos* o *lejanos*, y también a sus *consiguientes*. Operación cognoscitiva hecha desde el presente hacia el pasado. Esta operación del conocimiento histórico se constituye en dos momentos paralelos o simultáneos, el uno descriptivo y el otro constructivo-interpretativo. La descripción de un momento histórico implica multitud de hechos factuales; sin embargo, esta descripción no es posible sin el análisis de cierta construcción o perspectiva histórica, así como tampoco es posible la construcción de una interpretación sin referencia a lo descriptivo factual.

Las características propias del conocimiento histórico no han sido consideradas al momento del diseño curricular. El contenido ha sido pensado sólo como información fáctica que hay que aprender, dejando de lado lo constructivo de este conocimiento; lo que lo convierte en acto que únicamente acumula observaciones de hechos.

La mera acumulación aditiva de hechos es sólo materia bruta de observación, por lo que es preciso que lo descriptivo tenga una intención clara en relación a un problema histórico por resolver o esté guiado por una construcción previa —un ejemplo de esa historia descriptiva de grandes periodos históricos se encuentra en *El libro para el maestro de historia de cuarto grado*, en el cual se expresa un reconocimiento explícito a los problemas que enfrenta el escolar en esta asignatura. Sin embargo, esta preocupación no se refleja en la organización y diseño curricular, ya que éste corresponde a la vieja tradición de "grandes etapas cronológicas"; en su argumentación señalan que "poner la atención en grandes etapas no significa enseñar la historia como unión de fragmentos, sino sentar las bases para comprender cómo se encadenan a lo largo del tiempo hechos de distinta naturaleza —políticos, económicos, técnicos o del pensamiento.[26] No se ve claramente cómo se pueda comprender la determinación conectiva de los hechos si no hay un problema particular que se aborde, ya que el libro de texto sólo presenta grandes periodizaciones sin que se exprese interrelación alguna, o se identifique un problema que vaya vinculando los contenidos. No hay que olvidar que: *La historia es problematización*, que utiliza lo factual.

Si bien es cierto que en los últimos años el diseño curricular de la historia aspira a una enseñanza crítica que ayuda a razonar al alumno de manera histórica, también es cierto que este ideal dista mucho de ser una realidad, ya que el diseño de planes y programas sigue empecinado en enseñar "todo" lo que es "importante" de la historia nacional, y/o universal, organizado de la misma forma cronológica, lineal y dogmática de la vieja historiografía tradicional.

En términos generales, se podría afirmar que el diseño de los libros de texto en México, tanto a nivel primaria como secundaria, se corresponde con una concepción de la historia que se inscribe en el culto a la descripción del acontecimiento histórico, presenta al contenido de manera ahistórica como información previamente estructurada, concibiendo al pasado como una entidad muerta y no como algo que nos constituye y determina en el presente a nuestro presente. Un ejemplo de esta fórmula de encogimiento y mutilación de la historia lo encontramos en los libros de texto editados por la Secretaria de Educación Pública (SEP) en 1992, y los editados en 1994, así como en muchos de los libros de texto de educación secundaria

—avalados por la SEP. El libro de cuarto grado de historia editado en 1994 presenta una estructura cronológica que abarca desde "La Prehistoria" hasta "El México contemporáneo" —pero este México contemporáneo sólo llega a la década de los sesenta—, todo ello en 184 páginas, para niños de 9 a 10 años de edad. Algunas de sus unidades temáticas se llaman "Cristóbal Colón llega a América", "Las alianzas de Cortés", "El grito de Dolores", "La primera reforma liberal", y así sucesivamente; sólo nombres y cronología, sin que se problematice la realidad histórica.

De acuerdo con los planteamientos de la psicología cognitiva, el alumno puede construir su conocimiento únicamente en la medida que le da significado o interactúa con esa información. Pero, cómo interactuar con conceptualizaciones, imágenes y representaciones previamente estructuradas —característica inherente a los contenidos históricos—, que son presentados en libro de texto y en el saber del maestro como verdad absoluta. Hay que recordar que el historiador no se remite sólo a sumar acontecimientos o verdades, él tiene que desestructurar lo que se le presenta como "algo" acabado para reescribir la historia.

En este sentido, la enseñanza de la historia debería apuntar al desarrollo de habilidades y competencias propias del trabajo del historiador, a pensar críticamente, a cuestionar la información dada, y a involucrarse en las historias y descubrir qué significan algunos conceptos que subyacen a nuestra experiencia cotidiana. No se puede enseñar[27] historia sin un contenido concreto. Enseñar historia implica enfrentarse a lo que sucedió y a la manera de interpretar esto que sucedió, en otras palabras, la historia como *grafía* es enfrentarse a un cuerpo de conceptos que dan sentido a los acontecimientos históricos, o a los acontecimientos que sucedieron vistos bajo un prisma teórico ideológico. En la escritura de la historia hay que enfrentar acontecimientos, sucesos, procesos de corta o más larga duración, narrativas históricas, discursos explicativos, hazañas militares, biografías, documentos apócrifos, acontecimientos aceptados por todos los historiadores, o bien, acontecimientos sólo avalados por un grupo de historiadores, en fin, enfrentarse a todo lo que hace posible la comprensión de los procesos o momentos históricos en un espacio y tiempo determinado, a lo que da sentido al devenir de los hombres en sociedad.[28]

La historia, como objeto de conocimiento, es precisamente lo que hace inteligible los acontecimientos que sucedieron en el pasado a partir de la *reelaboración* de ese pasado, mediante un sistema referencial y conceptual ubicado en el presente. A pesar de la existencia de nuevas perspectivas, la historia como asignatura escolar sigue recurriendo a un discurso organizado en relatos de "lo que pasó", de "lo que sucede", que instituye lo real en la medida en la que se ofrece como una representación de una realidad pasada, como lo ha afirmado Michel De Certeau,[29] todo ello en función de los acontecimientos históricos que "han sido comprobados", lo que les hace creer a los receptores que se habla de lo real, de lo que sucedió.

La historia de acontecimientos políticos y militares ha sido utilizada —y se ha abusado de ella— por quienes pretenden justificarse o legitimar un proyecto de sociedad, sin importar que el discurso utilizado esté alejado de las necesidades y habilidades del receptor. La historia, como asignatura asociada al Estado, utiliza a la escuela como espacio educativo, entre muchas otras cosas, para fortalecer su propia ideología a través del cultivo de la llamada historia nacional o historia patria que como regla general ha elaborado bajo el enfoque de la historiografía positivista, aparte de reclamar una actitud pasiva por parte del historiador, se caracteriza por el recuento de verdades absolutas. La enseñanza tradicional de la historia en la escuela ha tenido carácter de obligatoriedad, bajo el supuesto de conocer nuestro pasado colectivo y reconocernos como ciudadanos que conformamos una nación; por ello, se enfatiza el "amor a la patria" y a los símbolos que nos identifican.[30] El supuesto que subyace a esta tradición, es que la historia permite la construcción, en los alumnos y futuros ciudadanos, de las nociones de memoria colectiva y de pasado. Este tipo de enseñanza que prioriza la función ideológica de la historia ha sufrido ciertas fisuras en su estructura monolítica, ha tenido que aceptar que la enseñanza también tiene que contemplar la finalidad educativa de esta asignatura; que el currículo exprese las capacidades y habilidades cognitivas a las que tiene que arribar el alumno estableciendo, claramente, tanto la pertinencia político ideológica, como la finalidad educativa.

Romper esta estructura curricular en la enseñanza de la historia no ha sido tarea fácil, para ello se ha tenido que dialogar con las otras ciencias —psicología, antropología, pedagogía, etcétera—, con

el fin de lograr una visión más integral de la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

El modelo pedagógico que se vincula al enfoque historiográfico positivista parte de la premisa de que el conocimiento es una estructura de enunciados absolutos, al que hay que sumarle más enunciados o afirmaciones que no tienen lugar a dudas. Por tanto, la enseñanza consiste en transmitir verbalmente los contenidos establecidos por el programa oficial, apoyándose en el libro de texto, haciéndolo de tal manera que no queden registrados en la memoria del pequeño escolar posibles "incomprensiones" que interfieran con los "verdaderos conocimientos". En consecuencia, el alumno es un sujeto receptivo que sólo memoriza la información escolar y no posee ningún conocimiento fuera de la instrucción escolar.

La estrategia de enseñanza presenta al alumno el material debidamente ordenado —de acuerdo al devenir cronológico— e induce a realizar actividades de repaso verbal o escrito, hasta que el alumno ha logrado su correcta reproducción. En otras palabras, el profesor debe procurar el "conocimiento" y el alumno asimilar lo dicho por él, ignorando con ello la actividad creativa e intelectual que implica enseñar y aprender historia.

La enseñanza de la historia, fundada en la didáctica de corte tradicional, ve en el contenido histórico una masa de información y de afirmaciones absolutas que sólo hay que memorizar para el momento de la evaluación y después olvidar. Por ello, el docente busca aquellos contenidos que por su carácter de exactitud y limitación puedan ser manejados con certidumbre, sin posibilidad de respuestas alternativas a una interrogante; se niega el diálogo como una forma de conocimiento.

Muchas veces, la persistencia de esta enseñanza que pone el acento en un contenido acrítico no es fortuito o producto de la falta de interés de los maestros por mejorar su docencia, sino de la necesidad del profesor de asirse a algo más tangible, con resultados y productos más concretos para todo el mundo, como garantía del esfuerzo realizado frente al grupo, en tanto que forma parte de una pedagogía más visible que permite organizar fácilmente el trabajo en el salón de clases y responde a los requerimientos planteados en los programas oficiales.

Enseñar historia no es un acto pedagógico unidireccional, implica necesariamente la participación del alumno en la construcción de ideas que interpreten los hechos históricos que se presentan. En la medida que la particularidad de este conocimiento decanta en la interpretación, puede generar cierta incertidumbre en el docente cuando el alumno cuestiona, hace conjeturas o genera apreciaciones desde otro punto de vista. Este modelo de enseñanza unidireccional no genera las condiciones necesarias para arribar a un aprendizaje significativo en el alumno, ya que no posee una estructura que integre los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje: contenido, profesor, alumnos; y la escuela como parte del entorno social.

Así, el contenido histórico en el currículo de la educación básica es diseñado en grandes bloques de conocimiento que se van articulando sólo por la secuencia cronológica —por ejemplo, México prehispánico, Descubrimiento y conquista, La Colonia, Independencia y primer Imperio, El Porfiriato, la Revolución Mexicana y México contemporáneo—,[31] ordenamiento que no posee un criterio de periodización que dé cuenta de los *cambios* que ha sufrido la sociedad mexicana o de la *continuidad* de algunos de los procesos, por citar un caso: el papel que ha tenido la religión en las luchas que ha enarbolado el pueblo mexicano.

El tratamiento cronológico que presenta la estructura del programa responde a una escritura de la historia ya aceptada por el conjunto de prácticas de los historiadores que escriben bajo la égida del poder. Michel de Certeau[32] señala que un discurso ideológico guarda siempre una proporción fija con un orden social determinado y ese orden determinado lo da precisamente la escuela.

Los cursos "generalizadores" que pretenden enseñar todo el devenir de la sociedad en un ciclo escolar, se corresponden con esa forma de concebir al contenido histórico bajo una perspectiva intelectualista y un afán culturalista, propia de la tradición dominante dentro de la institución escolar, así como de la concepción positivista de la historia que ha preñado el currículo escolar y proyectado al contenido como resúmenes de cultura académica que responden más a criterios extraescolares —políticos e ideológicos— que a las necesidades psicopedagógicas de los alumnos o a los avances de la ciencia histórica.

El hecho de que se elijan o seleccionen determinados procesos o momentos de nuestra historia —ensalzando u ocultando procesos o personajes históricos—, o que se quiera impartir un conocimiento exhaustivo de la evolución de la humanidad, sin tiempo para detenerse en los temas que hayan generado interés en el alumno, o el que se reiteren los contenidos históricos en los diferentes ciclos de la educación básica, sin expresar las vinculaciones que debe haber entre los niveles educativos, pone de manifiesto que el contenido histórico ha sido concebido sólo en función de una de las finalidades de la enseñanza de la historia: generar una conciencia de identidad nacional a partir del manejo de una misma información, con un afán cultista y enciclopédico; o bien, matar toda capacidad de reflexión para neutralizar o reprimir cualquier toma de conciencia acerca de la injusticia social.

Sumado a lo anterior, la historia que se enseña en educación básica no refleja los avances historiográficos, sino que es una versión disminuida de lo que se enseña a nivel superior que aparenta estar actualizada —incluyendo algunos nuevos saberes, como por ejemplo los de vida cotidiana—, pero en esencia sigue con el mismo enfoque que ha imperado en los últimos 30 años —cuando menos en el caso de los libros de texto de educación primaria en México—: la historia como masa de información que hay que aprender. No existe, pues, una correspondencia entre los saberes sociales o culturales que potencialmente pueden ser enseñados, y la elaboración que se hace de los saberes contenidos en el currículo escolar.

Admitida una cierta validez de la función socializadora y consenso de la historia —como objeto de enseñanza— al momento de establecer los criterios de selección de contenidos; estos generalmente responden más a las necesidades ideológicas y a la costumbre heredada del positivismo de enseñar "el todo" desde el paradigma del conocimiento histórico como una verdad absoluta y vista desde una perspectiva cronológica.

Tratar de cambiar esta concepción de la historia como asignatura ha implicado caminar por lugares muy difíciles —un ejemplo de ello son los cambios curriculares que han sufrido en los últimos años los libros de texto en México, cambios, por cierto, derivados de la experiencia de otros países. Ni los avances que ha tenido la his-

toria como objeto de conocimiento, con la llamada *Escuela de los annales* o con el auge de la historia narrativa y de otras tendencias historiográficas —como la microhistoria italiana o la historia matria de Luis González—, ni reconocer que es indispensable tomar en cuenta los procesos cognitivos del alumno para diseñar una estrategia de enseñanza, han derivado en un diseño curricular que incida en la forma de razonar propia del pensamiento histórico.

En el balance de dos experiencias educativas —"Germanía-75" e "Historia 13-16" —, se apuntan elementos que permiten evaluar los planteamientos que subyacen a estas propuestas. El proyecto llamado "Germany-75" fue concebido como una propuesta que cambiaba sustantivamente el modelo de explicación histórica, ya no sería la vieja historia positivista sino que imperaría el marxismo como paradigma en el diseño de los contenidos y estructura de esta asignatura. La nueva historia que se ofrecería a los alumnos de enseñanza básica estaría preñada de conceptos como "modo de producción", "capitalismo", "clases sociales", etcétera, que suponen un elevado nivel de abstracción. En relación a los planteamientos didácticos —según señalan las críticas—, estos fueron muy pobres y reiterativos, regularmente las actividades de clase se ceñían a realizar comentarios sobre un texto, ya que una concepción teórica de la historia no es linealmente viable a un trabajo crítico del docente.[33]

La experiencia "Historia 13-16," producto de la reflexión teórica sobre los avances psicopedagógicos y su interacción con el currículo, se planteaba utilizar el conocimiento histórico como un elemento que ayudara a desarrollar los hábitos intelectuales y a madurar más rápido y eficazmente las capacidades cognitivas propias del desarrollo de cada individuo. Esta estrategia de aprendizaje no sólo estaba pensada para madurar las capacidades cognitivas, sino también para dar respuesta a las necesidades formativas del alumno, es decir, que comprendiera el mundo en que vive y pudiera juzgar crítica y autónomamente las situaciones humanas.

De estos modelos psicopedagógicos hay que destacar su permanencia en las aulas escolares —más de 14 años de experiencia—, situación que ha posibilitado una evaluación permanente y la detección de las dificultades que se presentan operativamente, entre las cuales se destaca un problema que no es privativo de estas propuestas: la

preparación y concepción de enseñanza del profesorado, formados generalmente en el modelo tradicional, que no responde a las expectativas de nuevas propuestas de enseñanza-aprendizaje. Cualquier modelo o propuesta que intente romper la enseñanza tradicional en historia obliga a una cierta preparación tanto en la lógica de construcción de este conocimiento, como en los supuestos psicopedagógicos del alumnado, situación que exige la actualización del profesorado sobre la propuesta a poner en práctica. La falta de actualización puede conducir al fracaso de cualquier propuesta psicopedagógica, por muy bien construida que se encuentre.

El razonamiento histórico en el aula escolar

En los años ochenta, la investigación psicoeducativa reconoce la importancia que tiene el contenido de cada disciplina en las diferentes formas de razonar o de arribar a aprendizajes específicos, dicho de manera sencilla, se reconoce que hay alumnos que pueden ser muy hábiles o inteligentes en la lectoescritura y verdaderas nulidades en las matemáticas. Para llegar a esta aceptación, la psicología tuvo que alejarse del principio de fe sobre la existencia de estructuras generales o universales en el pensamiento que enfrentan de la misma forma todos los problemas. Esta tendencia, en el área del razonamiento, parte de la aceptación de que las actividades cognitivas están determinadas por la estructura lógica de los problemas, de modo que la resolución de los mismos no necesariamente transitan exclusivamente, en un primer momento, por el camino del pensamiento lógico —de acuerdo a lo señalado por Piaget—, sino que puede incursionar vía el pensamiento analógico, o por las propias experiencias y el entorno familiar, cultural y social del sujeto.[34]

Con base en estos renovadores planteamientos, las propuestas educativas en torno a la historia han avanzado. Ya no se trata sólo de investigar o de realizar actividades novedosas en el salón de clases, sino de establecer estrategias didácticas que permitan arribar a la forma y comprensión del razonamiento de esta peculiar forma de conocimiento.

La prioridad es definir claramente los objetivos que se pretenden conseguir con la enseñanza de esta asignatura o precisar la función

que deseamos cumpla la historia en el nivel de educación primaria, para poder "establecer las *metas educativas* para la enseñanza de la historia adecuadas a las necesidades e intereses formativos de los alumnos. Metas que a su vez proporcionen criterios orientadores claros, tanto para la configuración de los programas como para la selección de objetivos de aprendizaje de carácter ya más concreto".[35] Esto, de alguna manera, posibilita superar el debate que se vivió, centrado en precisar qué era lo prioritario: la renovación de las metodologías de aprendizaje o la actualización de los contenidos disciplinarios. Hoy sabemos que ambos pero, sobre todo, lo importante es penetrar en la forma de razonar del pensamiento histórico.

Hay que considerar que si pretendemos *enseñar a pensar históricamente* no podemos disociar la historia como objeto de enseñanza de su propia naturaleza, como objeto de conocimiento, lo que nos obliga a enfatizar la lógica de construcción de esta ciencia. Pensar históricamente es ubicar y comprender los hechos históricos que se sucedieron en un espacio y tiempo determinado, es comprender que el pasado no es algo muerto sino que constituye al presente. La comprensión del pasado[36] implica al hecho particular inserto en un espacio y tiempo determinado que revela de manera concreta las conexiones del acontecer. El análisis que realiza el historiador no prescinde de los hechos particulares para atenerse a la generalización desde la cual pueda obtener conclusiones o constantes sociales. El punto medular de la historia no es el escribir un tratado de "las revoluciones religiosas en general" —y si lo hace, su trabajo está preñado de hechos particulares—, sino el de la reforma de Lutero, por citar un ejemplo. Los conceptos históricos no tienen una existencia atemporal —no serían históricos, como el concepto "hombre"—, son producto de un momento determinado y de una forma de concebir a esa realidad.

Ahora bien, si la historia como ciencia busca hacer inteligible el pasado y si el pasado histórico es el fruto de una reconstrucción llevada acabo por los historiadores —a partir de la lectura e interpretación de los diferentes tipos de documentos y de la propia posición ideológica, intelectual e institucional del historiador—, esta reconstrucción del pasado no tendría porque ser absoluta o unívoca, sino que se nos ofrece con una diversidad de interpretaciones —aunque se parta de los mismos hechos básicos o fuentes históricas— y de per-

cepciones del tiempo de acuerdo a la naturaleza del proceso histórico que se investigue. Esta situación que nos obliga a ser conscientes de la existencia de diversas interpretaciones de la historia y de diversos planteamientos metodológicos con los que se aprehende esa realidad en el momento de traducir estos conocimientos a un currículo escolar.

En este sentido, es fundamental pensar la enseñanza de la historia no como mera transmisión de conocimientos, sino como una estrategia que a manera de soporte de un área de conocimiento, posibilite o estimule la madurez del pensamiento hipotético-deductivo. De esta manera, se podrá aspirar a que el alumno "re-construya" el conocimiento histórico, al desarrollar las habilidades específicas para comprender la historia. Por ejemplo, contrastar la información que ya posee con sus nuevos conocimientos y establecer analogías o similitudes entre el contenido histórico y su cotidianidad, situación que potenciará su capacidad de análisis y lo llevará en la educación media superior a comprender los conceptos generales que le dan cuerpo al discurso histórico.

La organización curricular en cada nivel de enseñanza debe estar planeada con la suficiente especificidad para el sujeto-alumno al que va dirigido y nítidamente diferenciado en cada uno de los niveles escolares. No se trata de "reducir" los contenidos que se imparten en las aulas de enseñanza superior para la educación básica. Si la estructura de un programa de historia sobre el siglo XX en México, del nivel licenciatura, involucra necesariamente al periodo comúnmente conocido como "República Restaurada", y se da un tratamiento político para su análisis, esto no implica que en educación primaria —cuarto, quinto y sexto grado— se tenga que impartir con la misma estructura temática y conceptual que en el nivel universitario. La diferencia no estriba en que para los niños entre 9 y 12 años se trabaje con menos información, evidentemente este es un contrasentido y uno de los problemas que incide dramáticamente en la poca comprensión que logra el alumno de primaria en esta asignatura.

Si el contenido histórico se concibe como una simple reducción de información y se maneja con la misma concepción cronológica y de periodización que se aplica en los programas universitarios o en los estudios históricos especializados, es evidente que la historia

como asignatura escolar no apoyará el desarrollo del pensamiento histórico. Hay que recordar que la historia no es acumulación de acontecimientos, y que su propia naturaleza nos ofrece la posibilidad de plantear de forma diferenciada las problemáticas históricas. Para la educación básica existe la necesidad de reescribir el contenido histórico y repensar un diseño curricular en función de problemáticas históricas, con la idea de profundizar en ellas, reconociendo al mismo tiempo los diversos procesos de maduración del pensamiento en el alumnado.

La concreción de los contenidos y/o temáticas debe estar determinada por las habilidades y capacidades, así como por las experiencias socioculturales del alumno. La selección de contenidos y su concepción curricular no se pueden desvincular de los avances de la ciencia histórica, pero esta selección no debe ser vista sólo como contenido disciplinario a cubrir en un ciclo escolar, sino, y ante todo, como parte de una estrategia de enseñanza-aprendizaje que involucre y se corresponda con una lógica de la escritura de la historia pensada como contenido escolar. Es decir, cada momento educativo requiere de problemáticas históricas específicas de acuerdo con el nivel educativo al que están dirigidas, y de actividades procedimentales diferenciadas —actividades que despliega el historiador en la hechura de la historia, tal como la comparación de fuentes u otras. Por ejemplo, respecto a la competencia de explicar una problemática del presente en referencia al pasado, sólo es posible cuando el sujeto que aprende tiene información o referentes históricos que le ayuden a plantear hipótesis o elaborar inferencias para allegarse más información. Si no existen estas experiencias culturales, no hay posibilidad de penetrar en profundidad en el "tiempo histórico"; sin embargo, al alumno de educación básica no hay necesidad de enfrentarlo al manejo del tiempo histórico en toda su complejidad, con ellos hay que trabajar otras nociones temporales y un nivel de problematización específico.

El historiador Fernando Braudel, como responsable de escribir un manual escolar para el último año de preparatoria, señala que para transformar el discurso historiográfico en un discurso didáctico hay que olvidarse de los términos abstractos y generalizaciones, para comprender la historia hay que partir también de la riqueza de lo

particular para entender lo conceptual. "Para transformar la "novela escolar" en "novela de aventuras", no existe más secreto que buscar la sencillez, que es claridad, luz de la inteligencia [...]. Para hacerse entender "hay que olvidarse de los términos abstractos". Para hacerse escuchar, "dejar a la historia su interés dramático" y procurar que la historia "sea siempre interesante". Habrá que pasar de la actividad histórica a la actividad didáctica. ¡Atención! La historiografía ha atravesado lentamente diferentes fases. Fue la crónica de los príncipes, la historia de las batallas o el espejo de los acontecimientos políticos. Hoy, gracias a los esfuerzos de algunos pioneros, ahonda en realidades económicas y sociales del pasado. Estas etapas son como los escalones de una escalera que conduce a la verdad, no sacrifique ninguno de los escalones cuando esté en compañía de los estudiantes [...]. Lo importante para explicar la marea es partiendo de la teoría científica más exacta que se pueda hacer, sino llegando a ella —de lo práctico a lo teórico".[37]

En la medida en que el contenido se corresponda con las habilidades cognitivas de los alumnos se podrá aspirar a que el alumno se inicie en la lógica de construcción del conocimiento histórico; de la misma manera en que el historiador se enfrenta al estudio del pasado, en primer momento, *motivado* por trabajar un *problema específico* y sumergirse en la búsqueda de información en los vestigios o huellas que quedaron, asombrándose de todo cuanto encuentra, y en un segundo momento, pasando por una rigurosa verificación de sus fuentes, así como por la selección de los hechos históricos que desde su prisma metodológico-conceptual van a servir para consolidar sus conjeturas iniciales, como lo señala el historiador Luis González.[38]

El alumno de primaria tiene que adentrase en narraciones históricas que motiven su interés —no confundir con historia descriptiva-fáctica que sólo habla de verdades absolutas—, como inicio a este peculiar conocimiento, ya en nivel secundaria se enfrentará a una historia más explicativa que haga uso de conceptos, pero siempre conceptos que puedan ser comprendidos en su particularidad. Por ejemplo, es factible —de acuerdo a lo expresado en páginas anteriores— que un alumno adolescente comprenda el proceso histórico del "Crecimiento económico en el porfiriato", mediante el análisis de acciones muy concretas implementadas por el gobierno, con respec-

to al papel de los ferrocarriles, el aumento de la inversión extranjera, etcétera, pero no será capaz de comprender explicaciones que integren conceptos como "mercado interno", "producto interno bruto", etcétera.

Esta forma de concebir la enseñanza de la historia presenta a la historia más viva, más cercana a los intereses del niño, quien hasta hace pocos años creía en los cuentos de hadas, deja atrás la perspectiva cronológica de la historia y coincide con la configuración narrativa, al mismo tiempo que reduciría drásticamente la cantidad de contenidos en el ciclo escolar.

El reto es cómo construir un discurso histórico —que no se pierda en la menudencia y descripción de acontecimientos, ni en el ensalzamiento de héroes o momentos históricos, características fundamentales de la historia oficial— que se corresponda a las habilidades cognitivas del niño y a su vez genere situaciones de aprendizaje —fundadas en la natural curiosidad científica del infante— o construcción de conocimiento, concebido por los psicólogos como "cambio conceptual".

Es decir, un discurso histórico con contenidos que puedan ser potencialmente significativos al niño y que posea una estructura lingüística accesible en la que se vayan creando-aprendiendo los conceptos más simples y, de ese modo, prepararlos en la educación secundaria para manejar y comprender los conceptos más complejos. Creo que no hay que acelerar inútilmente el proceso de aprendizaje y construcción de conocimientos en el niño. Para la enseñanza de los contenidos históricos es necesario la reconstrucción de los textos, adecuarlos al nivel general de comprensión y, con ello, posibilitar que el contenido sea más significativo para el alumno y, ya adolescente, pueda enfrentarse a los conceptos más complejos.

Existen propuestas educativas que tienen como punto nodal enfrentar al alumno a las fuentes y materiales con los que trabaja el historiador con la idea de "enseñar a hacer historia", es decir, manejar las habilidades procedimentales del trabajo histórico y a partir de este manejo derivar la construcción de conocimientos. Sin embargo, las propuestas de aprendizaje que priorizan lo procedimental, desde el planteamiento hecho en este trabajo, no son lo deseable, ya que la meta educativa no es "saber hacer historia" sino penetrar en las for-

mas de razonamiento de este conocimiento; que el alumno sea capaz de argumentar coherentemente su interpretación de acuerdo a los hechos históricos que se le presenten. El manejo de fuentes históricas suele ser bastante complejo e implica un cierto saber para comprenderlas. Sin ir más lejos, leamos un poema de Sor Juana a la luz del lenguaje cotidiano actual, y su rentabilidad puede ser mínima. Se exige a los alumnos aprendizajes que nada les dicen, no porque las actividades involucradas sean antieducativas, sino por las deformaciones típicamente escolares a las que han sido sometidas.

Se puede lograr la comprensión del pasado siempre y cuando el aprendizaje se apoye no en la actividad experimental del niño por sí solo, sino en un buen diseño de metas y objetivos educativos en torno a problemáticas históricas, narradas con un lenguaje accesible, y en tramas coherentes y totalizadoras; acompañadas de un diseño de estrategias o de una instrucción autorizada que arribe finalmente al intercambio de ideas y de representaciones, como parte de una reflexión grupal que consolida el aprendizaje.

La importancia del enseñar historia radica en lograr que los alumnos piensen históricamente, es decir, que se den cuenta de que ellos son parte de la historia y que los cambios que pueden ser "observables" por ellos —por ejemplo, el cambio de vida y costumbres que se da cuando los abuelos son del campo y los padres ya se educaron en la ciudad— son parte de esa historia que se enseña en la escuela, porque la historia da cuenta precisamente de los cambios y continuidades en el devenir de los hombres en sociedad.

No podemos soslayar que estos contenidos escolares también deben generar una actitud de curiosidad científica que rompa con la pasividad como forma de aprendizaje y, a partir de ello, lograr cambios de actitud debido a la importancia de esta asignatura en la formación de la conciencia histórica y frente a la avalancha de lo que significan los medios masivos de comunicación en los procesos de enseñanza.

Hay que hacer de la historia, como objeto de conocimiento escolar, lo que plantea Bachelard, ver en una narración simple, en la que hay acciones humanas, la complejidad del conocimiento histórico.[39] Es decir, ver en una narrativa histórica, que en un primer momento puede parecer muy sencilla porque está organizada en tor-

no a las acciones humanas y a una trama que tiene un principio y un fin, la complejidad de lo real.

NOTAS

[1] Con el fin de llegar a la comprensión de la experiencia del hombre, el historiador debe primero determinar la certeza de los hechos que estudia. Para él, es fundamental el testimonio o las fuentes que comprueban la veracidad de lo que asienta en su interpretación, las huellas que haya dejado el pasado es la única fuente de auténtica certeza, aunque muchas veces el testimonio o huella sólo le proporciona una mera probabilidad. "El conocimiento histórico estricto es indirecto, pues no intuye inmediatamente el hecho pretérito. Puede estar además afectado de inseguridad ya que los documentos recogidos unas veces no serán suficientes, otras habrán sufrido interpolaciones, otras serán de segunda mano, otras no serán coincidentes. Para lograr el más alto grado de certeza es preciso que el testimonio sea controlable mediante métodos seguros que se ocupen primero de hallar los vestigios y los documentos [heurística]; después ha de examinarlos y entenderlos [crítica]" (Juan Cruz, *Filosofía de la historia*, España, EUNSA, 1995, p. 32).

[2] Moradiellos, *El oficio del historiador*, México, Siglo Veintiuno, 1994, p. 11.

[3] Bloch, *Apología para la historia o el oficio del historiador*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1995, p. 159.

[4] León Portilla, "El tiempo y la historia, en *El historiador frente a la historia*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1992.

[5] *Ídem*, p. 61.

[6] De Certeau, *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana, 1993, p. 68.

[7] *Ídem*, p. 277.

[8] Los estudios más recientes sobre cognición sugieren que hay distintos modos de adquirir y representar el saber. El psicólogo norteamericano H. Gardner, por ejemplo, señala: "Cada dominio o disciplina subraya sus propias formas de comprensión [...] las teorías que pretenden explicar la mente y las que intentan explicar la materia son bastante diferentes unas de otras, y ambas difieren de las comprensiones acerca de otros organismos vivos o de las comprensiones de uno mismo como agente. Una comprensión de la física es una materia bastante diferente a una comprensión de la poesía, de la pintura, de la política o de la psicología" (Gardner, *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, Barcelona, Paidós, 1996, p. 125).

[9] Bloch, *op. cit.*, p. 160.

[10] Walsh, *Introducción a la filosofía de la historia*, México, Siglo Veintiuno, 1988, p. 15.

[11] Le Goff, *Pensar la historia*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1997.

[12] La idea de un método universal inmutable, así como de una racionalidad universal y estable para todas las ciencias, es tan fantástica "como la idea de un instrumento de medición universal y estable que mida cualquier magnitud al margen de las circunstancias" (Feyerabend, *La ciencia en una sociedad libre*, México, Siglo Veintiuno, 1988, p. 114). Ni en las ciencias del hombre, ni de la naturaleza, hay un "método único"; la especificidad de cada una de las ciencias no significa que no haya búsquedas conjuntas o que la historia importe métodos de investigación de las ciencias sociales que tienden a ser nomotéticas para lograr hacer comprensible el problema que se ha planteado. Sin embargo, habría que precisar que cada ciencia se debe examinar a la luz de sus criterios internos, de sus procesos de investigación (Kuhn, La estructura de las revoluciones científicas, México, Fondo de Cultura Económica, 1991). Por supuesto, los problemas históricos no se pueden analizar mediante una perspectiva o modelo común a todas las problemáticas históricas, simplemente porque ese modelo único no existe.

[13] Por hecho histórico se entiende un acontecimiento que ha sucedido en un tiempo y en un espacio determinado, que está integrado a una trama o representación de la realidad-pasada —lo que le da su estatuto de histórico—, y que de éste existe huella o evidencia —punto fundamental en la investigación histórica— que el historiador podrá utilizar en la interpretación que construya. Por tanto, el hecho histórico siempre constituye una parte de la realidad histórica objetiva y no es producto de la sola imaginación del historiador. Todo historiador que se enfrenta a los vestigios del pasado acepta, de antemano, la selección que hicieron otros de esas huellas en el pasado.

[14] Walsh, *op. cit.*

[15] Bajo el supuesto de que toda explicación de cualquier fenómeno empírico debe ser subsumido bajo una ley general que exprese las regularidades empíricas que se presenten, la explicación en la historia también debe basarse en el supuesto de las hipótesis universales, Hampel señala que "las leyes generales tienen funciones completamente análogas en historia y en las ciencias naturales; que son instrumento indispensable de la investigación histórica; y que constituyen la base común de diversos procedimientos considerados a menudo como propios de las ciencias sociales, a diferencia de las naturales". En virtud de que no concibe diferencia alguna entre la explicación para la historia y las ciencias naturales, el acontecimiento histórico va ser concebido como un hecho que se sucede por determinadas condiciones, en cierto lugar y momento, es decir, en un objeto empírico: "la ocurrencia del hecho es sumamente probable si se producen las condiciones iniciales, en vista de esas hipótesis". La explicación implica las mismas premisas, las condiciones iniciales o causas, y la regularidad o hipótesis universal (Hampel, *La explicación científica*, Barcelona, Paidós, 1996, pp. 233 y 240).

[16] En el nivel actual de desarrollo de la historiografía, queda superada la lucha originada hace varios decenios contra la historiografía que se basaba única-

mente en los hechos individuales. Tampoco pueden satisfacer las explicaciones ubicadas en la abstracción y generalización ahistórica sin tomar en cuenta la determinación en un lugar y tiempo dados; mucho menos es aceptable la existencia de una causa real absoluta en espera de ser descubierta por los historiadores (Walsh, *op. cit.*, p. 21).

17 Topolski, *Metodología de la historia*, Madrid, Cátedra, 1985, p. 485.

18 Marx y Engels, *Obras escogidas*, p. 378, citado por Eduard Carr, *¿Qué es la historia?*, Barcelona, Six Barral, 1973, p. 88.

19 Los planteamientos neopositivistas de Karl Popper y Carl Hempel afirmaban que la explicación causal depende de dos elementos: una ley universal conocida y la descripción de las condiciones específicas. La explicación causal completa será deducida de la ley universal mediante las condiciones iniciales. Por ello, también afirmaban que la historia no podría aspirar a la cientificidad en la medida en que no existan leyes rigurosas deducidas de un conocimiento lógico que posibiliten la explicación causal.

20 No por tener este objeto de conocimiento tan peculiar deja de ser científica, ella tiene sus formas científicas de proceder, aunque no puede ser sujeta a la verificación; su cientificidad y razonamiento está de lado del enfoque y del método, como lo ha afirmado Marc Bloch, Miguel León Portilla, Walsh, Le Goff, y otros historiadores que aprecian su materia de trabajo como una ciencia (Veyne, *Cómo se escribe la historia. Ensayo de epistemología*, Madrid, Fragua, 1972).

21 Walsh, *op. cit.*, 1988, p. 14.

22 Salmon, *Historia y crítica. Introducción a la metodología histórica*, España, Teide, 1978, p. 128.

23 Kieran Egan nos dice que "la influyente preocupación de Piaget por el pensamiento lógicomatemático del niño ha incidido en un área en donde las diferencias con el adulto son muy pronunciadas. La mayor influencia de la obra de Piaget en la educación ha sido, por sorprendente que parezca, de corte restrictivo. Es decir, en la educación, la mayor parte de las inferencias extraídas de su teoría del aprendizaje y desarrollo se refieren a lo que el niño no puede hacer" (Kieran Egan, *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza: una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria*, Madrid, Morata, 1994, p. 36).

24 Vilar, *Pensar la historia*, México, Instituto Mora, 1995, p. 29.

25 Le Goff, *op. cit.*

26 *Libro para el maestro de historia de cuarto grado*, México, Secretaría de Educación Pública, 1995, p. 5.

27 Enseñar significa, aunque sea implícitamente, la intención de transmitir, de proponer algo, de construir conocimiento, de compartir experiencias, ya sean políticas, ideológicas, etcétera. La enseñanza es una actividad que encuentra su otredad en el contenido, se reconoce y se objetiva en él, es una actividad que no

se da en el vacío, siempre se enseña "algo" a "alguien". Actividad y contenido se hallan indisolublemente unidos. Mientras que la actividad o enseñanza está más ligada a la experiencia, a lo que se percibe más claramente, el contenido de la misma queda más oculto, más en el pensamiento-memoria que en la vivencia (Gimeno y Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1993).

[28] Salazar, *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia, ¿… y los maestros qué enseñamos por historia?*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1999.

[29] Michel De Certeau, *op. cit.*

[30] "El predominio intelectual del conocimiento histórico se da en el siglo XIX debido a que la historia pasa a convertirse en el fundamento político y del ejercicio del poder de los Estado-nación. La historia ha de ser aceptada socialmente porque es lo que define a la nación como tal, y todo ciudadano, por definición, ha de ser patriota. La historia ha de proporcionarnos, por una parte, datos que nos permitan conocer nuestro ser nacional y, por otra, a la vez que define ese ser, ese carácter, proporciona un arquetipo de conducta que nos prescribe cómo debemos comportarnos como españoles, franceses, alemanes o gallegos. Si es preciso conocer la historia también será preciso enseñarla en todos los niveles, y por ello la historia pasará a ser uno de los componentes básicos de la "educación nacional" en toda Europa" (Bermejo, *Entre historia y filosofía*, Madrid, Akal, 1994, p. 175).

[31] Contenidos para cuarto año de primaria. Información tomada del *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria*, México, Secretaría de Educación Pública, 1993.

[32] Michel de Certeau, *op. cit.*

[33] El balance que se presenta de ambas experiencias fueron elaborados a partir de los siguientes artículos. "Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial; reflexiones críticas sobre la experiencia 'Germanía-75' e 'Historia 13-16' ", de Joaquín Prats y "Modelos de aprendizaje-enseñanza de la historia", de Juan Ignacio Pozo, Mikel Asensio y Mario Carretero, ambos en el libro *La enseñanza de las ciencias sociales*.

[34] La analogía juega un papel muy diferente según sea el caso de creación: mientras en algunos casos es consustancial como sucede en la poesía, en ciertas formas de descubrimiento científico hay que reconocer que no está presente. Sin embargo, la analogía comprende una importantísima fuente de ideas y el científico hace uso sistemático de ella, por ejemplo, el eclipse de 1919, que permitió descubrir que la luz se desvía ante campos gravitacionales (Romo, *Psicología de la creatividad*, España, Paidós, 1998, pp. 130-131).

[35] Domínguez, en Carretero *et al.*, *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Visor, 1989, p. 37.

[36] Paul Ricoeur plantea que una de las interrogantes que la historiografía dirige al pensamiento histórico es, sin duda, ¿qué significa el término *real* cuando se aplica al pasado histórico? ¿qué queremos decir cuando decimos que algo realmente

sucedió? Y señala que la construcción del discurso histórico se fundamenta en las huellas que ha dejado el pasado y lo que da sentido a la *huella que toma el lugar del pasado* es precisamente la configuración que de ésta hace el historiador. "Este modo referencial es inseparable del trabajo de configuración mismo: es sólo mediante la rectificación sin fin de nuestras configuraciones como nos llegamos a formar una idea de los inagotables recursos del pasado". En cambio, para Collingwood, la historia como recreación '*re-enactmente*' del pasado, ubica el problema en la acción del acontecimiento —entre su interior y su exterior—, es decir, en el pensamiento de la acción y la recreación que puede hacerse de ese pensamiento. "Introducirse uno en una acción mediante el pensamiento con el propósito de discernir en ella el pensamiento de su agente es precisamente repensar en la propia lo que una vez pensó" (Ricoeur, "La realidad del pasado histórico", en *Historia y grafía*, núm. 4, México, Universidad Iberoamericana, 1995, pp. 183-184.

37 *Apud*. Aymard, "Braudel enseña la historia", en *Pedagogía*, vol. II, núm. 8, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1996, p. 94.

38 Luis González, *El oficio del historiador*, México, El Colegio de Michoacán, 1988.

39 "A propósito de las reflexiones sobre el pensamiento probabilista, Bachelard enuncia una observación que me parece aplicable a todos los métodos "simplificadores" de la enseñanza en general, y de la elemental en particular. En resumen, habría que ver la complejidad de una idea simple y la oscuridad de una idea clara" (Bachelard, *Essai sur la connaissance aprocée*, Paris, Vrin, 1973, p. 101). Semejante reflexión justificaría que los educadores que tienen pequeños a su cargo sean capaces, tal vez mejor que otros, de analizar y penetrar en lo "complejo". Ahora bien, ocurre muy a menudo lo contrario, y ello se debe al hábito que los niños adquieren, confundir para siempre simplicidad con claridad y facilidad, cuando lo oportuno sería colocar al niño lo antes posible frente a la complejidad de lo elemental. Esto no significa que soñemos con una enseñanza prematuramente sabia. Por el contrario, se trataría de una enseñanza de descubrimiento, respecto de la complejidad primaria (Georges Jean, *Bachelar: la infancia y la pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1989, p. 108).

Capítulo 3

El pensamiento histórico, sus habilidades y competencias

Si pretendemos que el conocimiento histórico que se imparte en la escuela no sea sólo un mar de información inútil, sino la forma en que el alumno se aproxime a la comprensión de la realidad y se ubique como parte de ella, es necesario que se sienten las condiciones para estimular las habilidades y competencias cognitivas que permitan al alumno potenciar su pensamiento crítico y lo preparen para asumir su ser ciudadano o su inserción social en el sistema de valores, de manera crítica y reflexiva. La enseñanza de la historia y de las otras ciencias sociales tendrían que jugar este papel, con la puesta en marcha de un conjunto de estrategias de enseñanza[1] y aprendizaje que tengan como eje el dominio del conjunto de procedimientos de cada ciencia y los conceptos que dan coherencia al contenido histórico, sin soslayar, por supuesto, los valores y normas de la sociedad en la que viven.

En el transcurso de este trabajo se ha hecho hincapié en que la historia es un conocimiento complejo que implica redes de análisis teóricos, que a su vez incluyen relaciones entre entramados conceptuales de alto nivel de abstracción —por ejemplo, el concepto de "mercado interno", implica *otros* conceptos igual de complejos como "acumulación de capital", "procesos de producción", etcétera—, o conceptos no tan complejos que pueden ser utilizados en la plática cotidiana —como "presidente", "gobiernos locales", "caciquismo", "lucha revolucionaria", "agrarismo", "concentración del poder", "independencia/dependencia económica", etcétera—, o bien, a las acciones realizadas por los hombres —tales como "Josefa Ortiz de Domínguez participó en la conspiración de los insurgentes", "Colón descubrió un nuevo continente", "Cárdenas expropió el petróleo",

"Hidalgo inició el movimiento de Independencia"—, acciones que se identifican fácilmente como acontecimientos históricos. También se ha insistido en que estos entramados conceptuales del conocimiento histórico no se pueden ni se deben trabajar de la misma forma en los diferentes niveles educativos de los alumnos; hay que considerar las habilidades cognitivas del alumno en relación con el contenido que se pretende enseñar.

Comprender y aprender historia implica necesariamente poder configurar una interpretación de la realidad mediante el uso y guía de redes conceptuales que den forma e inteligibilidad a la escritura de la historia —aunque es de obviedad señalar que también implica manejar un conjunto de procedimientos propios del trabajo del historiador. Como en toda ciencia, el conocimiento no se logra por la simple acumulación de hechos o de nuevos acontecimientos, o por la aplicación de rigurosas reglas de inferencia basadas en leyes de asociación o de causalidad, ni mucho menos con "observaciones empíricas". Lo que se pretende con la escritura de la historia es la comprensión del pasado, poder integrar esa interpretación en una explicación coherente y útil para explicar el presente. Como se puede apreciar, la historia va más allá de lo que "hicieron los que ya se murieron" —como la definió un niño de nueve años— o de una serie de hechos encadenados o de "chorizo y cadenetas" —como la define el historiador Luis González. La historia es un modo de comprender la realidad sociohistórica, para lo cual se despliegan una serie de habilidades básicas en el trabajo del historiador.

De este modo, el alumno deberá enfrentarse al conocimiento del pasado, realizando algunas de las actividades cognitivas propias del trabajo histórico; ello no significa que el alumno debe seguir los procedimientos de investigación histórica, sino que, cuando se enseñe un procedimiento, deberá esclarecerse la intención educativa en la formación de las habilidades del pensamiento histórico que sean concordantes con sus capacidades cognitivas. En este sentido, el alumno de educación básica no tendría — tampoco podría— que explicarse "la formación del Estado moderno capitalista en el siglo XIX". Él podría *figurar* las formas de razonar de la historia mediante la creación de explicaciones narrativas que tomen en cuenta diferentes factores que estuvieron presentes en ese momento histórico como,

por ejemplo, el funcionamiento de la estructura de clases mediante una narrativa que nos hable de Benito Juárez y los avatares que tuvo que pasar para llegar a ser presidente en una sociedad que se caracterizaba por el racismo en contra de los indios, acompañada de algunos fragmentos de la novela de Ignacio Manuel Altamirano titulada *Navidad en las montañas*; el papel de la Iglesia se analizaría con una recreación novelada sobre la estrecha relación-colaboración de cierta familia pudiente y la iglesia; por último, algunos fragmentos de la vida de Santa Anna serían muy útiles para introducir el desorden de la vida política del país. Lo importante es que las narrativas giren en torno a un problema histórico y que en la configuración de ellas se contemplen elementos que puedan "enganchar" el interés cognitivo de los alumnos.

En la educación media superior no tiene mucho sentido trabajar con la narrativa sobre Benito Juárez arriba mencionada —aunque no necesariamente hay que descartarla—, el alumno de este nivel educativo está capacitado para manejar la complejidad del tiempo histórico, por lo que podría enfrentar otras habilidades del razonamiento histórico como comparar "fuentes primarias" y, a partir de ellas, *generar conjeturas* sobre un determinado problema histórico. En otras palabras, el alumno debe enfrentarse y construir "problemas" antes que "digerir verdades", situación que le permitirá caminar por la ruta de la *construcción de conocimiento* —no hay que olvidar que el pasado es un objeto de conocimiento—, y a su vez *figurar* los procedimientos y el modo de razonar de la historia.

Una situación de aprendizaje que implica este modo de razonar de la historia la encontramos en la propuesta de Alan Dongeville sobre "la situación problema",[2] en la que destaca la necesidad de la existencia de un problema a enfrentar, una contradicción que discernir, material histórico para interrogar y diferentes puntos de vista de los actores del problema para analizar, es pues, inventar una situación de búsqueda en la que el alumno pueda confrontar puntos de vista con sus compañeros —conflicto sociocognitivo— así, tal vez, pueda entender el punto de vista del otro —el personaje histórico. O bien, la propuesta educativa que se ha denominado "detective historiador", idea basada en las novelas policíacas de Arthur Conan Doyle y su celebre personaje, Sherlock Holmes, que tiene como pun-

to de partida considerar los pequeños detalles —desapercibidos para el ojo humano o al conocimiento del lego— que nos proporcionan las "pistas" o los "indicios," como los llama Carlo Ginzburg para acceder a una realidad más profunda. Ambas propuestas ponen a los estudiantes en situación de investigación y al profesor también en actitud investigativa, tanto de los contenidos, como de la manera que los estudiantes investigan. No hay que olvidar que la historiografía avanza por el debate y la confrontación de puntos de vista. Al igual que en la enseñanza de las otras ciencias, ninguna problemática puede fundarse en la lectura con un sentido único.

La enseñanza y el aprendizaje de la historia implica cubrir dos necesidades vitales: por un lado, el alumno tiene que apropiarse de información factual —que puede parecer irrelevante para un aprendizaje significativo—, necesaria para poder "resolver problemas" y, por otro, tiene que integrar la información adquirida en la medida en que problematiza o intenta resolver problemas o enigmas mediante las formas de proceder del conocimiento histórico.

Estructura lógica y psicológica de la historia

Para lograr el aprendizaje de una ciencia es necesario apropiarse de la estructura lógica de producción de este conocimiento. Ausubel[3] acota que cualquier contenido que se enseñe debe corresponderse con la estructura intelectual del individuo; el aprendizaje y comprensión de una ciencia se encuentra en estrecha relación con la madurez del pensamiento, y en la medida en que un individuo desarrolla capacidades cognoscitivas maduras y adquiere un conocimiento diestro y especializado de una materia. La estructura psicológica del conocimiento de esa disciplina corresponde —aunque no totalmente sistematizada— a la estructura lógica del conocimiento. Sin embargo, la correspondencia entre la estructura lógica y la psicológica del conocimiento no existe durante los primeros estadios del desarrollo intelectual. Para el aprendizaje de un determinado contenido, es necesario disponer tanto de la estructura lógica de la disciplina como de la estructura psicológica del alumno e ir introduciendo progresivas diferenciaciones en las ideas del alumno.

Conceptos de la historia, tales como "capitalismo", "formación del Estado-nación", "feudalismo", etcétera, no pueden ser aprehendidos si no hay capacidad de abstracción, y la abstracción es una habilidad que se manifiesta y desarrolla en el estadio del pensamiento formal. La historia como conocimiento no sólo está cimentada por conceptos complejos, en ella encontramos toda la experiencia humana que se expresa perfectamente en tramas históricas articuladas por un problema; dicho de otro modo, el alumno de educación básica puede adentrarse al conocimiento histórico por la vía de la explicación narrativa en la que no necesariamente abundan los conceptos complejos, sino que la complejidad de la historia también puede penetrarse mediante la sencillez de una explicación narrativa.

De acuerdo con estos planteamientos de la psicología cognitiva, no hay que olvidar las limitaciones cognitivas ligadas a la edad para enfrentar un determinado problema o contenido escolar. La investigación sobre la comprensión de los conceptos históricos demuestra que los alumnos de primaria y secundaria —preadolescencia— reducen los hechos del pasado a sus aspectos más superficiales, "personalizando las instituciones y entendiendo las realidades sociales sincrónicas como inconexas y las diacrónicas como inmutables".[4] El trabajo hecho por Juan Delval es muy ilustrativo, nos dice que una de las características de los niños es que sólo retienen los aspectos más llamativos, aspectos que destacan más perceptivamente y que pueden ser anecdóticos. "Hasta los 9 o 10 años las figuras políticas se confunden unas con otras, por supuesto se confunde su función, no se diferencian los distintos partidos políticos y, en el mejor de los casos, el niño sólo conoce algunos nombres.[5] La figura que destaca es la del presidente, aunque de sus funciones no sepa nada; o en las elecciones presidenciales sólo destaca la figura política que más espacio tiene en los medios de comunicación, sin precisar el partido político al que pertenece; no recuerda el lema o grito de campaña de cada uno de ellos y si lo hace es como memorización. "La diferencia entre los políticos de cualquier partido y el gobierno tampoco resulta clara. Al no entender cómo se organiza el sistema político y no distinguirse en él diferentes funciones, todos los que aparecen en la televisión participan en el gobierno."[6]

La investigación cognitiva hecha sobre el aprendizaje de la historia nos ha mostrado las carencias esenciales en cuanto a la comprensión de los alumnos de educación básica de los aspectos más centrales de la historia, como el manejo del tiempo histórico o la secuenciación diacrónica y sincrónica. En diversos artículos y libros,[7] se da cuenta de la cantidad de trabajos de investigación que desde la perspectiva evolutiva han abordado la dificultad de los alumnos de primaria para comprender los conceptos históricos que implican relaciones múltiples o el carácter racional de dichos conceptos como, por ejemplo, la relación feudal-vasallática, a diferencia del señor feudal o vasallo que puede caracterizarse fácilmente de forma concreta, o de manera absoluta, el concepto de rey. En cambio, la "relación feudal-vasallática", que implícitamente incluye a las anteriores, constituye un sistema de relaciones múltiples que nos puede llevar a plantear definidamente la relación entre el rey y su pueblo.[8] En un texto más actual, Carretero afirma que todavía no hay claridad entre la relación de las etapas evolutivas de los niños y su comprensión histórica, "no obstante, y aunque es evidente que el tema está lejos de estar cerrado, los resultados obtenidos en estas investigaciones ponen de relieve la necesidad de tener en cuenta los contenidos del aprendizaje".[9]

En este sentido se plantea que el contenido escolar dirigido a los escolares de primaria debe evitar los conceptos abstractos como elementos que cohesionen una lección escolar —como se presentan en los libros de texto que actualmente se utilizan en la escuela pública: "Lección 14. Las Leyes de Reforma"; "Lección 15. La Intervención y el Segundo Imperio", etcétera—, ya que el alumno no posee la habilidad de razonar abstractamente, lo que le imposibilita comprender en toda su complejidad la explicación histórica. Sin embargo, podría comprender de forma "intuitiva" ciertos conceptos abstractos que son específicos del conocimiento histórico. Visto desde otra perspectiva, a un niño de primaria no se le podría enseñar a manejar un coche ya que no posee habilidades motoras necesarias para conducir el auto, tampoco se le podría pedir a un alumno de este mismo nivel escolar que resuelva una ecuación de primer grado si no sabe sumar, lo que sí puede es empezar a saber sumar para desarrollar la lógica binaria.

Como se puede apreciar, de muy poco sirve para el desarrollo de la inteligencia de un niño que se le quiera "enseñar" algo que no está en posibilidad de aprender y que no tiene nada que ver con su desarrollo intelectual. Para el aprendizaje de la historia ¿qué importancia puede tener que un alumno de primaria sepa el número de presidentes que hubo en el siglo XIX en México?, o bien, que el libro de texto precise que las Leyes de Reforma fueron muy importantes en la formación del mercado interno. Contenido que ocupa un papel muy secundario para "favorecer la construcción de estructuras intelectuales del sujeto".[10]

Para que las actividades escolares favorezcan el desarrollo intelectual del alumno habría que incidir en la naturaleza del conocimiento que se pretende enseñar, es decir, en el modo de pensar de la disciplina que se quiere enseñar, sólo así el alumno encontrará sentido a un contenido escolar, ya que se estará apropiando del conjunto de características o proposiciones que le dan existencia a esa ciencia.

> No hay nada tan esencial para una disciplina como su modo de pensar. Y nada es tan importante para impartir esa disciplina como proporcionar al niño, lo antes posible, la ocasión de conocer ese modo de pensar, esto es, las formas de relación, las actitudes, las esperanzas, anécdotas y frustraciones que comporta. En una palabra, la mejor introducción a una asignatura es la asignatura misma. A la primera oportunidad posible se deberá dar pie al alumno a resolver problemas, hacer conjeturas y participar en las discusiones más características de la disciplina que esté estudiando.[11]

En este mismo tenor, se estima que "el currículo de la escuela debe ir más allá de una enumeración repetitiva de hechos e introducir a los alumnos en los modos de pensar usados en las distintas disciplinas. Tal introducción implicaría exponerlos a nuevos modos de conceptualización de entidades que les son familiares o extrañas, ya sean leyes que rigen los objetos en el mundo físico, o los modos en que los historiadores conceptualizan los acontecimientos".[12]

El alumno de educación primaria puede comprender sin mayor problema una lección de historia que presente un problema histórico cohesionado por una trama con acciones concretas, personajes

e intenciones, pero sobre todo, que él pueda interactuar con la nueva información, para que esta "información" se "asimile y acomode" en sus estructuras mentales.[13] Sin embargo, este mismo alumno no podrá comprender un texto sobre la Revolución rusa escrito por Eric Hobsbawn, que puede ser un análisis excelente, pero no es un material idóneo para el estudiante de primaria, mientras no contenga ningún elemento que posibilite un anclaje conceptual o de interés para el alumno.

> Sólo cuando se parte de problemas que se plantean delante del sujeto y se va ascendiendo en la explicación, es posible entender la naturaleza del saber y del trabajo intelectual. Y éste tiene que ser uno de los objetivos primordiales de lo que se aprende en la escuela pues es el que permite dar sentido a lo que se hace en ella.[14]

El modo de acceso del conocimiento histórico es diferente al de las otras ciencias, y precisamente la naturaleza de su explicación se hace inteligible de forma narrativa —ya sea conceptual o descriptiva. Si el conocimiento histórico se expresa de forma narrativa, habría que dimensionar esta característica con el enfoque psicológico que se ha estado desarrollando, y trasladarlo a los procesos de aprendizaje y de enseñanza de esta asignatura. Claramente lo dice el filósofo español Ortega y Gasset: "¿Qué es lo que nos hace comprender que nuestro ser histórico es distinto de nuestro ser físico?". A lo que responde: "simplemente contar, narrar que antes fui cristiano, que el lector, por sí o por los otros hombres de que sabe, fue absolutista, cesarista, demócrata, etcétera. En suma, aquí el razonamiento esclarecedor, la razón consiste en una narración. Frente a la razón fisicomatemática hay, pues, una razón narrativa. Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia".[15] De manera que lo narrativo está en referencia a la historicidad del sujeto, a su capacidad de dar sentido a sus acciones y, por supuesto, es una razón distinta a la razón fisicomatemática.

Es conveniente señalar que la sustancia del conocimiento histórico es la *interpretación* en permanente construcción, producto de la investigación científica. Como se ha dicho en el transcurso de este texto, el trabajo histórico no consiste solamente en recoger y des-

cribir acontecimientos o hechos que sucedieron. Lo nodal en el trabajo del historiador es la pregunta, la interrogante que se hace a partir de esa información o el problema que se ha propuesto investigar, para después seleccionar los datos que considere relevantes a su investigación, de acuerdo con el conjunto de hipótesis que determinarán el curso que ha de seguir su trabajo, para luego *interpretar* la información recabada y ofrecer su interpretación que explique el porqué de los hechos. Lucien Febrve dice al respecto que la ciencia de la historia no consiste sólo en recoger los hechos para formar una imagen, sino también explicar el porqué de estos hechos. Este saber, precisamente, es el que constituye a la historia como ciencia.[16] Incluso, habría que reconocer que el trabajo de investigación y procedimental que despliega el historiador está determinado por la pregunta que se hace para iniciar su investigación.

Si dimensionamos esta idea al ámbito educativo o de la enseñanza de la historia, el punto es que las estrategias de aprendizaje tienen que considerar las propiedades inherentes o "ideas básicas" de esta ciencia; así, aquello que debe ser aprendido por el alumno se irá diferenciando progresivamente en función del grado de generalidad e "inclusividad" de la materia a enseñar. En otras palabras, hay que conjugar la secuencia disciplinar con la secuencia de aprendizaje, lo que implica tomar en cuenta la lógica del sujeto.[17]

En este orden de ideas, es interesante destacar lo hecho por el psicólogo Jerome Bruner, quien participó activamente en la reforma del sistema educativo estadounidense a comienzos de la década de los sesenta. Sus planteamientos se centraron en lograr un aprendizaje reflexivo que estableciera conexiones sólidas con la vida de los estudiantes y con su necesidad de comprender el contenido, no sólo con su capacidad de repetir las formulaciones del libro de texto. Nos dice que al enseñar una asignatura hay que penetrar en "la esencia intelectual de la materia de enseñanza", o en la lógica interna o naturaleza del conocimiento:

> …ya que de lo contrario no habrá manera de saber qué es lo que despierta y configura la curiosidad del alumno [...]. Sólo en un sentido trivial puede decirse que una asignatura se da con el fin "de transmitir un contenido", de impartir simplemente cierta información. Disponemos de medios más eficaces para

> ello que la enseñanza. Si el estudiante no se forma a sí mismo, si no educa su gusto, si no profundiza en su visión del mundo, de bien poco le servirá el contenido de la materia que se imparte.[18]

Para la psicología constructivista el aprendizaje no es un proceso de "recreación" de habilidades rutinarias que se logre mediante la acumulación de información, sino las formas en que cambian las concepciones de los alumnos frente al nuevo conocimiento. Ausubel[19] sugirió que es más fácil que una información o un concepto sea subsumido o integrado a una estructura mental en la medida en que exista un "organizador previo" o puente entre la nueva y la información preexistente. Para que se produzca el cambio, la enseñanza tiene que inducir la participación activa de razonamientos que logren despertar esas capacidades intelectuales. En este sentido es que se plantea que el aprendizaje es una actividad racional que llega a comprender y apropiarse de las ideas y de los sistemas conceptuales que hacen inteligible y racional la realidad. Al ser la narrativa histórica una forma de inteligibilidad nos permite penetrar más en nuestra historicidad y dar sentido a la experiencia humana con un constante cuestionamiento del devenir histórico. Por tanto, aprender historia es al mismo tiempo investigar sobre las acciones humanas.[20]

De acuerdo con estos supuestos, se considera que el aprendizaje implica necesariamente la resolución de problemas, lo que posibilita darle sentido o "significado" a lo que se aprende. Precisamente el significado que se le da al nuevo conocimiento se encuentra en función del sustrato de conceptos o de ideas que se tengan para resolver o formular una pregunta: nadie podría hacerse una pregunta de algo de lo que carece de información. La pregunta o interrogante permite a su vez hacer inteligible dicha información, en pocas palabras, hacerla coherente a los esquemas sobre la realidad del niño. En general, los contenidos históricos que se imparten en la escuela primaria suelen ser ininteligibles, porque no pueden acomodarse con la representación del mundo de los pequeños escolares, por ello, es información que fácilmente se olvida, o bien sólo se recuerda en la medida en que hay "acciones" de los personajes históricos, ya que la acción se encuentra más en referencia al pensamiento concreto. Por ejemplo, los alumnos suelen recordar información como la siguiente:

"Villa invadió el territorio estadounidense y atacó el pueblo de Columbus". Sólo si el estudiante construye una representación coherente de determinada información se podrá pensar que hay proceso de acomodación, ya que la nueva información se "subsume" a la experiencia anterior.

Así, es interesante rescatar lo que señala Bruner con respecto a los procesos de conocimiento. Él afirma que la actividad intelectual es la misma en la frontera de la ciencia que en un aula de tercer grado, ya que considera que los fundamentos de cualquier materia pueden enseñarse a cualquier persona de cualquier edad siempre y cuando se haga en su propio lenguaje. Con esta afirmación:

> …está de hecho refiriéndose a lo que él denomina el problema de conversión. Cualquier cuerpo de teoría o destreza pueden traducirse (convertirse) a una forma de presentación que las haga asequibles para el niño en función de sus posibilidades evolutivas actuales y potenciales. Una traducción o conversión que empezará con procedimientos marcadamente activos e intuitivos para los niños más pequeños y que se dirigirá luego progresivamente a formas de presentación más elaboradas, simbólicas y conceptuales.[21]

Para las tesis centrales de este trabajo, el planteamiento de Bruner es sugerente. Sin embargo, habría que precisar que no se trata sólo de hacer "versiones" adecuadas a los pequeños escolares, simplificando con ello la complejidad de una teoría o de una interpretación histórica. De lo que se trata es que el contenido histórico-escolar sea en sí mismo "un saber que dé significado" al fenómeno o proceso histórico en función de las necesidades cognitivas del escolar y, a su vez, muestre claramente cómo se llega a ese saber. Para ello, será necesario precisar "la intencionalidad" del saber con respecto a los significados que pueda tener el escolar; la adquisición de conocimientos dependerá de la capacidad progresiva de conocimientos.

Dicho de otro modo, no se puede enfrentar a un niño de primaria a la sola *explicación*, considerando que ésta es el último momento de la escritura de la historia, antes de ella hay otros momentos en el campo de la investigación histórica que son relevantes para la formación del pensamiento histórico y potencialmente más significativos que la interpretación. Por señalar sólo un momento del trabajo

del historiador, la "curiosidad" que mueve al investigador para saber más y tener un panorama más inteligible sobre un hecho histórico, es de singular importancia en la producción de este conocimiento; "curiosidad" como un primer momento de la investigación histórica que puede trasladarse perfectamente al salón de clases. El historiador Antonio Rubial plantea cómo es que la curiosidad se convierte en un instrumento importantísimo en el trabajo del historiador, y cómo de ella se derivan los problemas a investigar.[22]

Basado en la obra de Piaget, Bruner nos dice que en el segundo estadio del desarrollo —que acontece ya en edad escolar—, denominado como de operaciones concretas, el niño desarrolla una estructura interiorizada y reversible que le permite realizar operaciones mentales simbólicas mediante las cuales se representa el mundo:[23] "para que el niño pueda entender los conceptos, es preciso que se traduzcan las ideas al lenguaje de estas estructuras internas".[24]

A pesar de que el escolar de educación primaria está en disposición de dotar de una estructura lógica a las cosas concretas que enfrenta, todavía no está en posibilidad de comprender las cosas que no ha experimentado (Piaget), es decir, que depende de la experiencia empírica concreta presente o inmediatamente anterior para comprender o manejar las relaciones entre abstracciones que le ayude a estructurar el conocimiento.[25] En palabras muy sencillas, en la edad escolar que enmarca a la educación primaria, la dependencia del niño a los apoyos empíricos limita el manejo de operaciones mentales que implican el manejo de conceptos abstractos.

Si bien es cierto que el niño se mueve como pez en el agua para aprehender y manejar relaciones con referente empírico, también puede captar, de forma intuitiva, conceptos abstractos. Por ejemplo, cuando pregunta el significado de una palabra como "filosofía" o "imperio" —conceptos abstractos— es que ha escuchado estas palabras en un cuento o en una película y aspira a comprender su significado —generalmente el niño pregunta sobre conceptos que ha escuchado—, ante este tipo de preguntas el adulto puede explicarlo de forma sencilla y comprensible, con palabras y/o conceptos que sean accesibles o "se acomoden" a sus esquemas conceptuales, de manera tal que pueda asimilar la nueva información y forme esquemas más complejos que le permitan comprender la realidad. Delval[26] nos dice que el sujeto aprende en situaciones que *difieren algo* de situa-

ciones o información anterior y, en cambio, no aprenden nada en situaciones totalmente nuevas, para las que no dispone de esquemas adecuados o próximos. Aquí habría que precisar que en el caso de la historia el alumno puede incorporar determinados contenidos de una manera mimética, es decir, hacerlo provisionalmente para después dotarlo de significado dentro de esquemas más complejos.

Los contextos en los que se aprenden nuevos conceptos están en relación con que le sea familiar y le implique un reto. El niño sólo pregunta por el significado de una palabra o concepto cuando tiene curiosidad por saber qué significa esa palabra. Seguramente "esa palabra" o concepto se encuentra en relación con una narración o situación que le es significativa, y que le permite manejar una situación que requiere de saber más. Nunca se pregunta sobre palabras que no haya escuchado o que no les sean útiles.

La "internalización" de nuevos conceptos se da en la medida en que correspondan a la información que ya maneja y al interés por saber más, a pesar de que no logre explicar esos conceptos cuando se pide que lo haga.

> Mientras el niño se encuentra en la etapa de las operaciones concretas, puede captar de forma intuitiva y concreta buena parte de las ideas básicas de las matemáticas, la ciencia, las humanidades y las ciencias sociales. Sin embargo, sólo lo hace en términos de operaciones concretas. Es posible demostrar que niños de quinto curso pueden participar en juegos matemáticos basados en reglas que se inspiren en principios de matemática avanzada. Es más, pueden concebir estas reglas de forma inductiva y aprender a aplicarlas. De todos modos, es probable que fracasen si se les obliga a dar una descripción matemática formal de lo que estaban haciendo, aun cuando se muestren capaces de organizar su conducta en torno a estas reglas.[27]

En esta etapa de *operaciones concretas*, el niño organiza sus acciones en sistemas de conjuntos y realiza grandes progresos en la aplicación de nociones lógicas, aunque siga apegado a situaciones concretas, a diferencia del alumno adolescente que es capaz de razonar, sin tener referentes empíricos, en forma hipotético-deductiva y aplicar los conceptos básicos del pensamiento científico.

Si partimos del hecho de que en la etapa de operaciones concretas, el niño puede captar intuitivamente y de manera concreta gran parte de las ideas de la ciencia, también tendríamos que reconocer que

las relaciones abstractas que logre establecer no tendrían la precisión, expresión, claridad y generalidad que implica un estadio de desarrollo intelectual más avanzado. Incluso el "descubrimiento" de un principio o una relación realizada por un niño, no necesariamente es idéntico —en tanto proceso de conocimiento— al que hace un científico.[28]

Lo importante es que se ayude al niño a avanzar progresivamente del pensamiento concreto a la utilización de modalidades de pensamiento conceptualmente más maduras. Ello sólo se logrará con situaciones de aprendizaje en que implícitamente se encuentren las ideas básicas de la materia que se pretenda enseñar, siempre y cuando éstas le sean presentadas de manera comprensible; dicho de otro modo, se trataría de formar las redes conceptuales iniciales.

Si el contenido del aprendizaje debe estar constituido por la estructura fundamental de las materias —no por detalles más o menos superfluos—, resulta entonces fundamental que en la educación primaria el contenido escolar deba apuntar hacia las nociones de la construcción de cada ciencia, o bien, a conceptos que permitan arribar a nociones más complejas y que sean comprensibles al alumno. En cada ciencia hay nociones que permiten avanzar hacia situaciones de aprendizaje más complejas.

Se ha señalado en el transcurso de este trabajo que la sola transmisión de datos o razonamientos complejos difícilmente modifican los "modelos representativos" que posee el alumno, "entre otras cosas porque debido a la complejidad que suelen tener las teorías científicas, se enseñan parceladas, esquematizadas y no con todas sus implicaciones, es decir, como sistemas coherentes y complejos que serían difícilmente comprensibles por el alumno".[29]

Por ello, la idea central de Bruner, que retomo para una propuesta sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia, es que los niños no sólo pueden aprender diversas disciplinas académicas sino que pueden vincularse perfectamente a la propia lógica de las disciplinas, en la medida que se les introduzca directamente en los procesos de trabajo —investigación, interpretación y escritura— que realizan los científicos e historiadores; los hábitos disciplinarios de la mente —plantear problemas, interpretar, reflexionar, buscar pruebas contrarias, preguntar por qué importa— son fundamentales para el desarrollo del

individuo o de sus niveles de competencia. Nunca se puede aprender una ciencia con la sola transmisión de conocimientos o razonamientos científicos.

El hecho de que para los psicólogos Bruner, Ausubel, Delval, Pozo, Coll,[30] entre otros, la formación científica tenga una relación estrecha con la propia estructura de la disciplina que se pretende enseñar, nos permite plantear que la historia como objeto de enseñanza debe apuntar precisamente a que el alumno aprenda las actitudes científicas de esta ciencia, como: conjeturar sobre situaciones con el fin de encontrar sentido a la información que se lee —el historiador elabora sus hipótesis para dotar de sentido a las huellas del pasado—; elaborar algunas ideas en relación con lo que se leyó —cuando el historiador comienza a escribir, después del trabajo de archivo, imagina la posible construcción de su entramado explicativo—; y arribar a una comprensión mínima del problema mediante la construcción de una trama explicativa que correlacione los hechos —el historiador culmina con su trabajo cuando, apoyado en su imaginación creativa para ir más allá de los hechos, deduce las correlaciones de los hechos y abandona así lo estrictamente factual.[31] El alumno no tiene que enfrentarse solamente a la masa de información fáctica —materia prima indispensable de la historia— sino también abocarse a captar la estructura de esta ciencia, es decir, comprender las relaciones entre sus partes y la forma en que ésta se vincula con otros temas, esto constituye el fundamento de la historia.

La idea de esta propuesta no es formar historiadores en chiquito, el objetivo es que el alumno madure las habilidades cognitivas necesarias al trabajo del historiador, tales como hacer uso de la imaginación creativa, establecer analogías, comparar información y arribar a conclusiones, todas ellas, habilidades necesarias para penetrar en la estructura lógica de la materia. Dicho de otra manera, que comprenda gradual y sistemáticamente "el modo de pensar" de la historia y, poco a poco, construya el "andamiaje conceptual relevante", así como su modo de proceder.

En este sentido, la escritura de la historia se inicia desde el momento mismo en que el historiador es "atrapado" por una serie de interrogantes que desprende del material histórico, imagina situaciones para tener un mosaico más inteligible del problema que está in-

vestigando, va en busca de otros materiales históricos que respondan a sus preguntas inéditas. Selecciona materiales y elabora interrogantes que guían su investigación y, al final, llega a una interpretación y explicación de la historia. Claro está que el proceso de elaboración de la historia se desencadena no por la existencia de los acontecimientos, ni de las fuentes perfectamente verificadas, sino por la manera en que se "interroga" al documento —proceso que se inscribe en la elección, delimitación y la concepción del tema— y la perspectiva en que se construye un hecho o problema histórico.[32]

Así como el historiador se enfrenta a los distintos momentos de la investigación histórica y en la escritura crea sus recursos narrativos para acercarse a una interpretación, el alumno puede y tiene que enfrentar este "modo de pensar" de la historia. Él también puede forjar metáforas, imaginar diálogos y monólogos —actividad propia del escolar de educación básica—, describir emociones, etcétera, de tal manera que la historia sea algo sentido para el niño. Sólo así, la enseñanza de esta asignatura se convierte en acto cognitivo. Lo central es que el alumno se apropie del modo de pensar y de actuar de la ciencia histórica y no sólo repita verdades que no le dicen nada del tipo "Juárez proclamó las leyes de Reforma", sino que lo conciten a desarrollar la curiosidad, la imaginación y la capacidad de reflexión. Hay que aceptar que el conocimiento histórico es susceptible de tantas reconstrucciones como permita la imaginación y que por su propia naturaleza rechaza la idea absolutista de la verdad como una colección creciente de hechos comprobados. El conocimiento histórico está ligado a la reconstrucción humana; es decir, que hay "hechos históricos" construidos por el hombre que pueden ser elegidos o no para revisarlos a la luz de otra interpretación. Es indispensable precisar que el único conocimiento histórico factible es aquel que se hace a partir de las huellas dejadas por los hombres en el tiempo.

Como precisa Ausubel, hay que tener una instrucción programada en su progresión secuencial de dificultad, lo cual garantiza que cada incremento logrado en el aprendizaje sirva como fundamento apropiado y pilar de anclaje para el aprendizaje y la retención de los conocimientos subsiguientes, en la secuencia ordenada.[33] Esto no significa que el aprendizaje de la historia tenga que ascender de "contar cosas o historias sencillitas" a historias superexplicativas o conceptuales, sino que tiene que haber momentos diferenciados

del aprendizaje. En algunos podrá ser por ejercitación, en otros por asimilación, e incluso habrá un momento en que el aprendizaje sea por asociación o memoria —lo que nos conduce a diferentes procesos de pensamiento y comprensión—; estas diferencias deben estar en función del contenido temático a enseñar.[34]

En este orden de ideas, los alumnos de educación básica no tendrían por qué aprender conceptos abstractos complejos —e incluso polémicos— como "desarrollo del mercado interno" o "liberalismo social del grupo gobernante", ni tampoco tendrían por qué diseñarse materiales escolares con contenidos extensos y amplios.[35] El nivel de abstracción que se pretenda desarrollar, así como la intensidad y profundidad de un contenido, deben ser consideraciones pedagógicas importantes para determinar el orden y temas que se abordarán en clase.

La principal contribución de la teoría de Ausubel fue el énfasis puesto en el poder del aprendizaje significativo, en contraste con el aprendizaje mecánico, y la claridad con la que describió el importante papel que juega el conocimiento anterior en la adquisición de nuevo conocimiento. En la introducción de su obra *Educational Psychology: A Cognitiv View*, Ausubel señala que: "Si tuviera que reducir toda la psicología de la educación a un solo principio, diría esto: el factor sencillo más importante que influencia el aprendizaje es lo que ya sabe el que aprende. Averígüelo y enséñele en concordancia con ello".[36]

Así pues, para que el currículo en historia se corresponda con la estructura psicológica del alumno, el contenido para el nivel de educación básica tendría que ser presentado a partir de "situaciones-problema" que posibiliten la revisión de un aspecto muy concreto de un problema histórico, más que contenidos cronológicos, donde se logre llevar a los alumnos, por ejemplo, a elaborar los ejercicios analógicos que menciona Paul Ricoeur, ejercicios que en sí mismos nos hablan de la recreación del pasado, de introducirse en el pensamiento de los hombres del pasado para comprender lo que dice el otro; no confundir con la idea de que hay que "resucitar" al personaje para comprenderlo de forma empática.

La idea es que el conocimiento histórico se desarrolle en el currículo escolar de manera progresiva y diferenciada, es decir, que el contenido escolar para la educación primaria se organice en módu-

los o unidades temáticas que pueda trabajar el maestro de manera abierta y flexible, de acuerdo con el interés que suscite en el alumnado. Si en las jornadas cívicas se celebra un aniversario de la "Expropiación petrolera" o se hacen foros sobre el movimiento estudiantil de 1968, y en los medios de comunicación se transmiten películas, paneles o controversias de estos temas, seguramente el alumno se interesará en ellos para discutirlos en clase. Pero también hay temas que en sí mismos pueden ser atractivos al alumno, insisto, todo depende del prisma con que se vea la problemática histórica: a un niño no le dice mucho, o más bien nada, el título de "Las Leyes de Reforma", pero sí se puede "enganchar" con la lucha que estableció el indio zapoteca Benito Juárez en contra del poderío militar de un país tan fuerte como Francia. Lo importante de estas unidades de aprendizaje es que ofrezcan un material que diversifique la información histórica en amplias explicaciones narrativas.

Si tomamos el contenido de la lección 14 del *Libro de texto de historia de cuarto grado* editado por la SEP,[37] se puede apreciar que la información que da el texto no es suficiente para que el alumno de esta edad se interese por la información histórica que se ofrece, ni mucho menos pueda comprender la importancia de este periodo de la historia en el desarrollo de la sociedad mexicana. No basta sólo con decir, por ejemplo, que con la revolución de Ayutla llegó al poder una nueva generación de liberales, entre ellos Juárez, quien junto con sus colaboradores más cercanos preparó algunas leyes importantes, como la Ley Juárez que quitaba privilegios al clero y al ejército.[38] Tampoco basta la utilización de recursos estéticos en la narración para hacerla más amena y correr el riesgo de caer en la superficialidad. La explicación histórica para los pequeños escolares tiene que estar rigurosamente construida; con un discurso flexible que permita dar concreción a los pensamientos, acciones y abstracciones del conocimiento histórico.

Veamos un ejemplo expuesto por el historiador Federico Navarrete en su novela histórica *Huesos de lagartija* que trata sobre la caída de Tenochtitlán. El hecho de que sea una novela histórica la ubicará entre la historia y la ficción, dos dimensiones necesarias en este tipo de estilo literario. Para Navarrete, este hecho histórico en sí mismo "constituye una maravillosa y seductora historia, es decir un relato lla-

mativo y emocionante",[39] pletórico de matices. A partir de un trabajo de historiador —y no de literato— el autor enfrenta las diversas interpretaciones que se han generado respecto a este hecho histórico, desde lo dicho por Hernán Cortés en sus *Cartas de Relación*, hasta los análisis historiográficos que no contemplaban la diversidad de posiciones entre los pueblos indígenas respecto a la caída de Tenochtitlán. Como historiador desarrolla una problemática histórica en la cual enfrenta algunos de los puntos de vista de los grupos indígenas mesoamericanos, así como las diferencias que probablemente se suscitaron entre la clase gobernante mexica. Al respecto, dice que los tlaxcaltecas y mexicas debatieron la naturaleza de los españoles y cuál debería ser su reacción ante ellos, afirma que desde un principio se constituyeron bandos que adoptaron explicaciones diferentes y propusieron reacciones distintas.[40]

La problemática histórica, que es interesante desde el punto de vista historiográfico, se refleja nítidamente en la novela *Huesos de lagartija*, mediante un personaje de ficción bastante ingenioso llamado *Cuetzpalómitl*, y basado en múltiples indicios en las fuentes, plantea "la existencia de un conflicto entre dos grandes partidos mexicas: uno, encabezado por Moctezuma, que consideraba que los españoles eran demasiado fuertes para que los mexicas los enfrentaran bélicamente; y otro, encabezado por Cuitláhuac, Cacama y Cuauhtémoc, que pensaban que había que atacarlos y destruirlos lo más pronto posible".[41] La explicación histórica que nos ofrece de manera narrativa posee la perspectiva de totalidad, intercala jerarquías conceptuales con acciones humanas y, como un agregado atractivo para la enseñanza de la historia, se expresa de forma literaria —lo que no puede hacer el conocimiento matemático o el físico—, con la idea de hacer comprensible algunos momentos o acciones importantes en el desarrollo de las sociedades.

No es fácil introducir a un alumno de primaria y secundaria —entre 9 y 15 años— al análisis histórico, ya que éste supone al pensamiento hipotético-deductivo. Sin embargo, respetando tanto la estructura lógica de la disciplina, como la estructura psicológica del alumno, el conocimiento histórico que se destine al consumo de los escolares de primaria debe, en primer lugar, cohesionarse por el objetivo educativo que se pretende comprenda el alumno y, en se-

gundo lugar, este contenido debe soportarse en referentes empíricos o concretos que sean asequibles a su lenguaje y sistema conceptual y, lo más importante, que a partir de la información que ha trabajado pueda *meditar* sobre los sucesos o elementos que le interesen, con el objetivo de que la información le sea útil en su capacidad de razonamiento. Cuando no hay nada sobre lo que se deba pensar o meditar, no hay conocimiento.

Para que el niño sienta atracción por el conocimiento histórico es necesario que éste se haga inteligible mediante el uso de la narrativa, que le proporcione una perspectiva general de un problema cercano a sus intereses cognitivos pero, a su vez, que se introduzcan conceptos previos que den posibilidad a las generalizaciones. Si se retoma lo que señala Ausubel, respecto a que el aprendizaje va de lo general a lo específico, de los conceptos más simples a los conceptos más abstractos o complejos, es preciso hacer comprender a los elaboradores del currículo de la historia que ésta no es sólo cronología e información fáctica.

El pensamiento histórico y la secuenciación del aprendizaje en el currículo

Espero que el lector haya compartido los planteamientos hasta aquí expuestos, ya que constituyen el marco de referencia para elaborar mi propuesta educativa que subraya la importancia de que *enseñar historia es ante todo transferir al alumno el modo de razonar y de construir ese conocimiento*; dicho de otra manera, desarrollar simultáneamente habilidades básicas del razonamiento histórico —manejo de la temporalidad, causa, cambio, continuidad— con información sobre los hechos históricos y un permanente cuestionamiento de la realidad sociohistórica.

El énfasis que se pone en la organización del conocimiento histórico constituye, como se ha señalado, una de las ideas centrales de este trabajo, importancia expresada ya por psicólogos como Ausubel quien afirma que cualquier currículo de ciencias, digno de tal nombre, debe ocuparse de la presentación sistemática de un cuerpo organizado de conocimientos como fin explícito en sí mismo. A pesar de

que la historia como ciencia no supone "un cuerpo jerarquizado de conocimientos", como la química o la matemática, sí supone un modo de pensar científico que transita por la intuición, la inferencia lógica deductiva o por analogía, todas ellas actividades de razonamiento que utiliza el pensamiento lógico-deductivo, motivo más que suficiente para considerar a la enseñanza de la historia tan indispensable como las matemáticas o el español en la formación intelectual del alumno.

El pensamiento histórico es una forma de razonamiento tan importante para los avances de cualquier sociedad como el pensamiento matemático. En la actualidad, la sociedad moderna ha priorizado las habilidades y los saberes relacionados con el avance de la ciencia y la tecnología, muestra de ello son los currículos escolares en los que se excluye la formación humanista y social para los profesionales que eligen el camino de la tecnología, o bien, la falta de interés de los gobernantes por alentar en el sistema educativo una formación integral de los individuos que incluya las áreas cívicas, artísticas, éticas y humanistas. Sin embargo, para el ejercicio de una vida democrática y su socialización es necesario que la escuela no deje fuera del currículo escolar el desarrollo cultural de sus entornos, así como las competencias relacionadas con ese desarrollo cultural como la participación activa en la toma de decisiones, el respeto, la tolerancia, etcétera. En aras de perseguir el ideal de modernidad tecnológica, en países como el nuestro se habla de intensificar el uso de la computadora en la escuela y lograr la homogeneización de los individuos —so pena de quedar fuera del ciberespacio—, como panacea a los problemas de miseria, marginación y falta de participación política.

Esta omisión encuentra uno de sus fundamentos en que la historia ha jugado una función más ideológica que formativa. El contenido histórico que se brinda a los escolares se asocia a una pedagogía orientada a nombrar, fechar y memorizar, arguyendo que enseñar a "pensar" a los alumnos es algo difícil de lograr. Sin embargo, la investigación actual, elaborada desde la psicología —remítase a la bibliografía del presente—, ha demostrado que si bien el escolar de primaria no tiene plenamente desarrollado el razonamiento hipotético-deductivo, ello no constituye un impedimento para enfrentarlo al conocimiento histórico, ya que el pensamiento histórico no es só-

lo deducción, en éste hay mucho de intuición, de imaginación creativa, de comprensión, etcétera, es decir, la historia se aprende buscando referencias concretas y "re-viviendo" experiencias concretas y para que los individuos se formen es imprescindible una visión del mundo con la cual puedan enfrentar su realidad cambiante.

La historia no se construye con las mismas pautas que establece el paradigma dominante de cientificidad —por ejemplo, no puede ser percibida mediante la observación y la percepción—, ella se construye en mucho con el pensamiento intuitivo, tiene que "re-vivir" con imaginación y conjeturas iniciales —pensamiento hipotético— que se irán comprobando con las fuentes ya seleccionadas. La historia por mucho tiempo aspiró al ideal que establecían las ciencias físicas —a la generalidad de su conocimiento. En la actualidad, la historia se debate en diversos puntos de inflexión: el estatuto de la verdad y la veracidad en el relato histórico; la no existencia de la unidad fundada en la filiación a una teoría; y sobre todo, en reconocer que la escritura de la historia es una representación de la realidad que aspira a la inteligibilidad de los hechos que ocurrieron. Dicho de otra manera, renunciar a la verdad es abrirle la puerta a la mentira.[42]

La comprensión de los procesos históricos requiere diseñar estrategias y contenidos de aprendizaje que sean comprensibles y que avancen, en grado de complejidad, en cada ciclo escolar. Como se ha sostenido con anterioridad, la historia que se enseñe no tiene por qué ser organizada de manera cronológica, sino que debe aspirar a ser problemática, que plantee interrogantes al escolar más que respuestas acabadas, que superen la complejidad de lo que se enseña poco a poco, es decir, que el currículo de la historia sea flexible y abierto. Hoy, esta asignatura escolar está diseñada con un discurso plano y poco profundo. El contenido escolar de cuarto, quinto y sexto grado es exactamente el mismo, no presenta diferencia alguna, incluso los temas históricos se repiten en cada curso, sólo que en el libro de cuarto año se le dedican diez renglones a un tema y en sexto, puede tener dos hojas, pero sigue estando en el mismo plano explicativo, la planificación es estrictamente la de las grandes cronologías, pero carece de una secuenciación de contenidos de aprendizaje que incluya la secuencia psicológica del estudiante.[43]

Todo se presenta y se enseña de la misma manera, los materiales no son facilitadores para una cierta profundidad deductiva; estos

sólo posibilitan el aprendizaje memorístico que se transmite de forma instantánea. Por ello, la información histórica que recibe el alumno no es utilizada en otras actividades que le permitan construir la realidad sociohistórica o construir su conocimiento histórico. "Un plan de estudios ideal es aquel que ofrece niveles cada vez más amplios y profundos, unos contenidos y procedimientos siempre adaptados a las posibilidades de aprendizaje y desarrollo infantil. El currículo, en consecuencia, debe ser recurrente, no lineal sino en espiral, retomando constantemente, y a niveles cada vez superiores, los núcleos básicos de cada material".[44] Dicho en otras palabras, la complejidad del conocimiento histórico se tiene que dominar poco a poco; el alumno inicialmente debe ubicar los procesos históricos entre buenos y malos —para alumnos de primaria los españoles son malos porque vencieron a los aztecas—, para hacer más compleja su explicación en la medida que incorpore más información —el hecho de que los aztecas tenían dominados a otros grupos de indígenas como los tlaxcaltecas— y pueda utilizar algunos conceptos que se alejen de lo factual o anecdótico.

Con lo anterior se refuerza la idea de que al escolar de primaria se le debe introducir al estudio de la historia mediante la explicación narrativa, que incluso puede ser escrita de forma literaria —como un recurso—, ya que el discurso narrativo nos remite a acciones de los hombres, cargadas de humanidad, preñadas de la experiencia humana concreta.[45] Una historia abstracta y generalizadora como lo siguiente: "El problema de la sucesión presidencial será el catalizador de la crisis. Porfirio Díaz era el verdadero soberano, tanto en la óptica antigua —como unificadora de todos los vínculos personales— como en la moderna, en tanto que beneficiario único de la transferencia de la 'voluntad del pueblo'. Su sucesión se convertía, indiscutiblemente, en el problema clave".[46] Esta explicación contiene un complejo árbol semántico y una red conceptual específica a un modelo explicativo, es un contenido no para el escolar de educación básica, sino para el análisis experto o de especialista.

Enseñar historia no es en modo alguno transmitir conocimientos sobre acontecimientos de personas o instituciones del pasado, implica, aunque parezca una verdad muy obvia, enseñar a pensar históricamente, a razonar sobre un cuerpo de conocimientos específicos que interpretan los cambios que ha sufrido la humanidad en

todos los aspectos, en ubicar estos cambios en un tiempo y espacio determinados. En pocas palabras, la enseñanza de la historia debe preparar a los alumnos para comprender los problemas humanos reales y frente a estos tomar posición; si no fuera así, su inserción en los currículos sólo estaría cubriendo la función ideológica de la historia. En otras palabras, se aspira a que el aprendizaje que logre cada alumno tenga "que ser internalizado y factible de ser utilizado en muchas circunstancias diferentes, dentro y fuera de las aulas, como base para un aprendizaje constante y amplio, siempre lleno de posibilidades".[47]

Lo que se ha estado planteando es que la enseñanza de esta asignatura debe apuntar a consolidar una actitud reflexiva frente al gran cúmulo de información que invade a la sociedad. Esta reflexión sólo puede iniciarse en el camino del diálogo, la interpretación, las interrogantes, y la imaginación para encontrar respuestas a ese enigma que es el pasado. No en vano la historia tiene su esencia en la permanente interrogación de la realidad. Los historiadores de *Annales* han señalado reiteradamente que sin interrogante, sin un problema a investigar, no hay historia. Por otro lado, la psicología cognitiva ha desarrollado el planteamiento de que el pensamiento es una forma de diálogo con los demás, que después continúa como diálogo interior y que tiene como fin resolver problemas o enfrentar conflictos.

Una actitud de diálogo, de reflexión, de enfrentar un nuevo saber que no se puede comprobar con un experimento, puede inducirse mediante la explicación narrativa. Ésta nos da posibilidad de llegar a lo que Ausubel llama "aprendizaje significativo",[48] en la medida en que facilita la asimilación de nuevas estructuras conceptuales, de la manera en que naturalmente aprende el escolar de primaria.

La explicación narrativa histórica da la posibilidad de ir de un tema a otro sin necesidad de seguir el camino cronológico de la historiografía tradicional. Hay que resaltar que la explicación narrativa implica una visión de "totalidad" de un proceso o problema en particular y por ello mismo puede vincularse a las necesidades de "conocer" o motivaciones del alumno. La historia como ciencia del hombre no se construye de manera lineal, se construye con base en los problemas que se plantea el historiador en su sociedad. Por ello,

los programas de estudio de primaria pueden y deben poseer un contenido en torno al ser humano, y una motivación centrada en el niño. Incluso, cuando nosotros narramos un día especial de nuestra vida no lo hacemos de acuerdo con el avance de las manecillas del reloj, recordamos los hechos más significativos y en la medida en que vamos construyendo la narración se van integrando los acontecimientos de ese día.

En otras palabras, una educación reflexiva sólo es posible si se respeta la forma natural en que el niño aprende el mundo, fundamentalmente es de naturaleza narrativa y llena de matices dramáticos: "si queremos una población comprometida y culta, habremos de trabajar con mucha mayor intensidad en el cultivo de los aspectos críticos del dominio del lenguaje, y cuando digo críticos me refiero a la comprensión y análisis de la narrativa, la literatura, la historia y las leyendas".[49]

Aun cuando se ha reconocido que la educación puede ser el medio para desarrollar el pensamiento que duda, interroga o pone en crisis lo establecido, el aprendizaje escolar se ha hecho a partir de estrategias de enseñanza alejadas del desarrollo del pensamiento crítico y de la forma en que el alumno aprende. Por ejemplo, las relaciones que se establecen con el contenido son arbitrarias —ver los libros de texto de historia de la SEP—, de ello se deriva un proceso de aprendizaje mecánico y carente de significado. Para que haya una acción de aprendizaje es necesario que el contenido destinado al escolar pueda formar parte del desarrollo cognitivo del alumno. Así, para los escolares de primaria, una forma intrínseca para el desarrollo de su inteligencia son las "historias" que le permiten una perspectiva de totalidad y asimilar conocimientos significativos mediante ellas. Enseñar a los alumnos fechas o acontecimientos históricos aislados, que no se encuentren insertos en una situación referencial, es una acción educativa un tanto inútil ya que los alumnos no serán capaces de dar sentido a la información histórica, ni inscribirla en un contexto para organizarla en un sistema, mucho menos categorizar para alejarse de lo estrictamente factual. En cambio, si el currículo se diseña de tal manera que los conocimientos estén conectados con otras cosas que saben, tengan sentido, les interesen o produzcan curiosidad, entonces es fácil que lo recuerden de una mejor manera

y la recuperación de esos conocimientos será más fácil y rápida en su hacer cotidiano.

En el transcurso de este trabajo se ha argumentado que el aprendizaje no debe apuntar sólo a aprender un contenido determinado, el fundamento del aprendizaje es que el niño interiorice la lógica de la disciplina, que adquiera un modo de pensar que le permita formar su inteligencia —al mismo tiempo que aprende un contenido—, ya que está razonando sobre un cuerpo de conocimientos que le descubren la forma en que se elabora la ciencia. Si el niño aprende a razonar, seguramente podrá discernir sobre las ideas que le pretenden inculcar, él sabrá si son correctas para él: "más que los conocimientos concretos que posee un individuo lo que lo capacita para aprender son las formas de abordar los problemas que dispone".[50]

Una educación que aspire a que el alumno se apropie de las formas de razonamiento de la historia y que este conocimiento le sea útil en otros contextos, tiene que contemplar al contenido histórico desde una perspectiva más amplia en la que involucre tanto a la información histórica para memorizar, como las habilidades de razonamiento; ciertas competencias generales —análisis, reflexión y comparación—; y que el contenido escolar no sea una reducción de la información histórica que maneje un historiador experto, sino que genere problemáticas diferenciadas, acordes al nivel cognitivo al que van dirigidos. Como se puede apreciar, el problema de la enseñanza de la historia no se reduce a priorizar las habilidades por encima del contenido, o a una mejor selección de procesos históricos acorde a la idea de historia de quien elabora el contenido, el problema medular es reconvertir las problemáticas históricas para transformarlas en contenidos significativos y lógicos para el alumno de educación básica. Ausubel[51] plantea que el alumno debe asimilar la estructura lógica propuesta a su estructura psicológica, de esta forma, el aprendizaje de la ciencia consiste en transformar el significado lógico en significado psicológico.

El planteamiento de Ausubel me induce a proponer que la presentación de los contenidos históricos en educación básica, en un primer momento, deben ser problematizados de forma diferente, que cada problemática se trabaje de manera profunda en narrativas históricas con una perspectiva de totalidad. En un segundo momento,

cada una de estas problemáticas estarán organizadas en función de una idea o concepto general que les permita "percibir elementos" que van más allá de la información dada. Por ejemplo, si se trabaja la problemática histórica del Movimiento de Independencia, se tendrá que considerar el concepto de "libertad-sujeción" que apunte hacia la diferenciación progresiva de esta idea general, a una idea más específica, en la medida en que se aporte información nueva. La nueva información —subordinada a la idea general— ampliará los contextos explicativos y ayudará a modificar el concepto o idea general que se tenía originalmente.[52]

Por ello, es que se plantea que la historia debe estar presente desde los primeros niveles escolares, no con la complejidad que implica el conocimiento histórico, pero sí como preparación para los aprendizajes posteriores, aprendizajes que tenderán a ser más complejos. Esta espiral debe llevar a los alumnos a una secuencia graduada de representaciones. Al obrar así, se desplazan desde lo simple y concreto a lo complejo y abstracto, adquiriendo los principios subyacentes que proporcionan estructura a la materia.

De lo anterior se desprende que uno de los lineamientos básicos a tomar en cuenta en el diseño curricular de la historia, es que el contenido del aprendizaje esté organizado a partir de cuatro o cinco problemáticas históricas —digo problemáticas y no contenidos cronológicos y absolutos— planificadas, para que haya el tiempo necesario para su profundización, pero, sobre todo, que pueda conducir al alumno a formular y formularse muchas preguntas sobre la problemática abordada. Un diseño curricular que tienda a la profundidad del conocimiento histórico deja atrás los contenidos cronológicos de miles o cientos de años de historia, en palabras del Comité de Estándares y Evaluación Diagnóstica de Educación Científica de Estados Unidos "enseñar menos, pero más profundamente, es la preocupación de este esfuerzo educativo".[53]

En términos de la psicología, de lo que se trata es de lograr un aprendizaje significativo y no memorístico;[54] para que la comprensión se produzca es necesario que las actividades que realice el alumno apunten a la participación activa mediante cuestionamientos a la información, formulación de preguntas, o elaboración de otras posibles "historias", con la información dada.

> El alumno tiene que establecer el diálogo no sólo con el profesor, sino también con los materiales escritos. De este modo, necesita participar activamente tanto si recibe la información a través de exposiciones orales, como si tiene que buscarla en los textos. La actividad que necesita realizar para comprender el material que se le presenta es compleja porque exige movilizar múltiples recursos intelectuales que le permitirán llegar a una reorganización propia de lo aprendido. Cuando existe este comportamiento, la relación alumno-profesor y alumno-texto adquiere la doble dirección, el intercambio de papeles que subyace a toda conversación. Esta relación, aun no siendo simétrica, permite la interacción profesor-alumno y alumno-textos, interacción que es requisito indispensable de la comprensión, del aprendizaje significativo.[55]

La imaginación y la problematización en la historia: una perspectiva diferente

En el transcurso de este apartado se ha señalado repetidamente que la historia como objeto de enseñanza ha sido despojada de sus fines formativos y que prevalece un conocimiento declarativo —el nombrar y fechar—, en vez del conocimiento que favorezca que el alumno penetre en los modos de razonar y escribir la historia.[56]

Cuando se plantea que el alumno comprenda las formas de razonar de la historia, no se piensa en que maneje "todas" las habilidades y procedimientos de la historia en un solo momento educativo, sino que éstas deben estar acordes con las capacidades cognitivas de los alumnos y sus competencias —por ejemplo, si ya sabe hacer resúmenes, se le pedirá que escriba una narración sobre un tema investigado por los alumnos y expuesto por el maestro; o bien, que incluya en esta narración algunos "supuestos" que no fueron dados con la información, pero que pueden ser inferidos. El grado de profundidad del manejo de las habilidades del conocimiento histórico dependerá del momento escolar del alumnado; el tema histórico puede ser el mismo —Independencia de México—, pero el tratamiento que se le dé en cada ciclo escolar debe ser diferente y no solo diferenciado por el aumento de información, como se acostumbra en el currículo de primaria y secundaria en el sistema educativo mexicano.

El punto central es trabajar con las bases epistemológicas de cada disciplina para comprender lo que da estructura y cohesión al conocimiento y, a partir de ello, pueda utilizarse lo aprendido en la escuela

en otros contextos. Es decir, lo básico en la enseñanza y el aprendizaje es que se comprenda el modo de razonar disciplinario mediante actividades estratégicas que permitan "ver" cómo piensa y trabaja el historiador para comprender las formas de razonamiento de esta ciencia.

De acuerdo con lo planteado, el estudio a profundidad de algunos temas históricos significativos pondrá de manifiesto esa manera disciplinaria de pensar y posibilitará que el estudiante desarrolle la competencia de la comprensión histórica, en la que se incluyen interpretaciones diversas por ejemplo, sobre las causas de la Revolución Mexicana, o bien, sobre la controvertida figura de Francisco Villa como actor importante de este proceso revolucionario. Debo insistir en que la forma de razonar de la historia no se desarrolla por la sola acumulación de información y su consiguiente memorización, sino que requiere enfrentar al alumno a la hechura de la historia. Podemos hacer que el alumno de primaria recree su propia *escritura de la historia*, mediante la presentación de "varias imágenes históricas", escritas o icónicas, sobre una misma problemática ubicada en un tiempo y en un espacio específico y determinado. Así como el historiador tiene que ir más allá de la información fáctica para crear una interpretación, el alumno puede aventurarse más allá de la simple cronología y ofrecer explicaciones sobre los problemas históricos estudiados. Es pues, una manera para que en la educación básica se adquieran nociones acerca de la construcción de la historia.

Analizar un hecho histórico como el de la "Expropiación petrolera de 1938", implica ir más allá de "la acción" expropiatoria que aparece en términos generales en los libros de texto de la siguiente manera: "Los obreros mexicanos se fueron a huelga; tras estudiar el asunto, la Suprema Corte decidió que el aumento que pedían era justo y ordenó que se les concediera. Sin embargo, las compañías no obedecieron y el presidente Cárdenas decidió expropiarlas el 18 de marzo y las empresas extranjeras tuvieron que cederle a México, a cambio de una indemnización, su maquinaria, sus pozos y sus instalaciones".[57] Dejar la comprensión de este hecho histórico del México actual en la sola acción del presidente Lázaro Cárdenas, es cercenar su impacto en el desarrollo de la economía nacional; desconocer la interacción que se da en ese momento histórico entre el Estado y el

movimiento obrero; perder de vista a la lucha obrera como estrategia en la obtención de conquistas laborales; y restar importancia a la participación de la sociedad en el proyecto de nación. En fin, es no comprender el papel de la historia que pretende hacer inteligible el pasado.

Enfrentar al alumno a la comprensión de la expropiación petrolera como conocimiento histórico vivo y actuante implica enfrentarlo, en primera instancia, a *una problemática histórica determinada* —no sólo al dato y la crónica— que le permita cuestionar y preguntarse sobre la información dada, como un medio para profundizar en la problemática histórica. El alumno tendría información sobre la situación petrolera en el contexto de la inminente Segunda Guerra Mundial, para ubicar la trascendencia del hecho en la perspectiva mundial y la respuesta de Estados Unidos frente a la expropiación; también debería conocer las condiciones de trabajo de los obreros en estas empresas, para entender las razones por las que se fueron a huelga los trabajadores petroleros mexicanos. Por supuesto, es importante que conociera el punto de vista de uno de los actores principales de este hecho, por ejemplo, el testimonio de Jesús Silva Herzog quien, de forma emotiva, relata cómo es que los empresarios extranjeros hacían mofa del poder presidencial y cómo éste enfrentó de manera digna la situación. Es deseable que se pudiera trabajar con material audiovisual sobre este hecho. Los trabajos coordinados por Enrique Krauze en *México siglo* XX, o algún fragmento de la película *La rosa blanca* (1960) del director Roberto Gavaldón, son ejemplos que recrean muy vívidamente este acontecimiento de la historia reciente de México.

Las diversas *imágenes históricas* de una misma problemática —que por supuesto deben poseer un contenido y forma acorde a las capacidades cognitivas del alumno de educación primaria—, como en el ejemplo citado sobre la "Expropiación petrolera", posibilitará que los alumnos formulen algunos cuestionamientos que les permitan arribar a representaciones propias sobre ese hecho de la historia. Hay que recordar que la historia como *grafía* no es en sentido estricto "lo que pasó", sino la "reconstrucción" que hace el historiador, ubicado en un presente, sobre el pasado, expresando este conocimiento a través de narrativas que interpretan la realidad.[58]

En principio habría que considerar que la historia al pretender hacer inteligible el pasado, lo hace desde una forma tal que engloba los diversos elementos que la constituyen, no puede hacerse comprensible si no entra en juego el principio del todo estructurado y dialéctico. Desde el ángulo de la totalidad se le da coherencia al acontecimiento, a lo particular, a lo individual, sin esta perspectiva lo particular queda suspendido, ininteligible, sería solamente el describir "todos" los aspectos, sin nada que lo cohesionara.

Si bien es cierto que la materia de la historia son los acontecimientos históricos en su particularidad, estos, en sí mismos, aislados de un "todo" coherente, aportan muy poco a la comprensión del pasado. El hecho de que Miguel Hidalgo haya tocado la campana en la madrugada del 16 de septiembre no nos dice nada. Lo importante para explicar este acontecimiento en particular —considerado como histórico desde el momento mismo en que los historiadores lo aceptan como el "inicio" del Movimiento de Independencia en México—, es buscar la relación que guarda con otros acontecimientos para hacer inteligible ese momento histórico. Para explicar en su totalidad este proceso, habría que tomar en cuenta, por ejemplo, el proyecto político al que aspiraban los criollos que participaron en este movimiento, el pensamiento político y cultural de este sector de clase, y el derrumbe de la propia Corona española. Esto sólo es posible en la medida en que se estudia con profundidad esta problemática.

Un historiador no trabaja bordando ideas sobre la longitud temporal del desarrollo de las sociedades. La historia se especializa en problemáticas específicas. Es probable que conozca al dedillo pormenores, anécdotas, información desconocida y, con ello, incluya en su interpretación nuevos hechos históricos, lo cual contribuye a hacer comprensible la realidad pasada en una perspectiva global. Estudiar un momento o hecho histórico específico en su totalidad significa darle sentido a los acontecimientos particulares, los cuales se explican en función de los otros hechos históricos; sólo así se podrá ofrecer un todo coherente del pasado.

Desafortunadamente, esta perspectiva de totalidad, que orienta a la historia como objeto de conocimiento, ha sido desvirtuada en su conversión a objeto de enseñanza, ya que el todo se concibe efectivamente como "todo" y los programas escolares se traducen en

visiones panorámicas del desarrollo de la sociedad o de cortes cronológicos ya muy establecidos por la vieja historiografía, tales como: "Porfiriato", "Revolución Mexicana", "Cardenismo", etcétera.

La meta educativa de la historia debe apuntar hacia una historia integrada, y ésta sólo puede lograrse desde la perspectiva de lo particular visto en su totalidad. Entonces, hay que abordar su enseñanza desde problemáticas vistas en su temporalidad y no sólo en su linealidad cronológica, es decir, un problema histórico se da dentro de un contexto, el cual tiene que ser explicado para poder crearse una "imagen histórica" de ese problema.

Con este criterio, los trabajos históricos destinados a la educación básica deberían abordarse desde la perspectiva de la globalidad, es decir, explicar y contextualizar las "situaciones" particulares en un tiempo y en un espacio como medio para comprender la totalidad, lo cual rebasa con creces a la historia particular y a sus personajes. Paul Ricoeur señala que comprender las acciones históricas es captar conjuntamente las acciones de los hombres, sus intenciones y sus repercusiones, todas ellas reflejadas en un contexto social y expresadas en una *trama* o *narración*.

Narrar la historia a los alumnos —contrario a lo que piensan algunos historiadores y maestros—, logra suscitar en ellos mucho más interés, entusiasmo y *disposición al conocimiento*, que hacerlo mediante la historia conceptual fáctica, ya que se le ofrece una trama que tiene personajes —agentes humanos— que despliegan acciones en un momento y espacio determinado. Y, sobre todo, una narración que el alumno tiene la posibilidad de reconstruir —así como lo hace el historiador— a partir de la comprensión de las acciones que despliegan esos agentes. El hecho de que el alumno pueda reconstruir esa narración implica que se ha familiarizado con los elementos que la conforman.

El reto que hoy se presenta tanto a los historiadores como a los maestros interesados en resolver esta problemática, es el de ofrecer un currículo que maneje una gama de problemáticas históricas para que el docente seleccione las idóneas de acuerdo con los intereses de sus alumnos y a las necesidades del presente. Es decir, la historia como asignatura escolar debe ser trabajada mediante el uso de explicaciones narrativas que traten a profundidad la problemática histórica,

lo que posibilitará que el alumno plantee preguntas, elabore hipótesis, exponga sus puntos de vista y construya una interpretación sobre el tema abordado; ello será posible por el simple hecho de que posee mejor y más significativa información. Hay que recordar que la historia, como ciencia, implica una relación dialéctica entre pasado y presente y, en la medida en que el presente se complejiza y se enriquece con la experiencia humana, la perspectiva del pasado es más amplia y óptima. Si contrastamos esta característica de la historia al ámbito de la cognición, "podemos señalar que según la diversidad de la experiencia social del individuo, serán sus posibilidades de ampliar sus nociones sobre los objetos, el tiempo y el espacio, y con ello el desarrollo de estrategias de convivencia e impacto con su realidad".[59]

Este planteamiento debe reflejarse en los programas de educación básica definidos no por la evolución cronológica, sino por momentos y/o problemáticas; la selección de temas o momentos históricos específicos debe obedecer más al criterio educativo que a lo que pueda ser significativo de la escritura oficial u oficiosa de los historiadores. La historia debe considerarse como una travesía a través del tiempo, anclando en lugares específicos y momentos muy concretos. La historia no se divide en fragmentos artificialmente homogéneos como lo manejan los currículos escolares, sino en perspectivas que se ven desde un presente.

La problematización en el conocimiento histórico

Uno de los puntos medulares de la psicología cognitiva que nutren la propuesta educativa del presente trabajo, es el reconocimiento de formas diferenciadas en la aprehensión de la realidad. La aceptación de este planteamiento supone que cada ciencia involucra un modo de razonar específico. Por ejemplo, los fenómenos físicos están más en relación con la explicación causal y predictiva, y los acontecimientos históricos se encuentran más cercanos a la comprensión que se establece en cada presente sobre el pasado; los primeros generalizan a partir de lo individual, los segundos aspiran a comprender lo individual. Si bien cada forma de aprehensión de la realidad —la histórica o la física— tiene diferentes maneras de proceder en la construcción

de su conocimiento, hay habilidades que son comunes a todas las ciencias, como las que desarrolla el pensamiento hipotético.[60]

A partir de esta premisa, se plantea que en la educación básica se debe familiarizar a los alumnos con los principios cardinales que dan sentido a las áreas importantes del conocimiento humano: en el caso de la historia habría que ir más allá de la simple mirada de los datos fácticos —denominados en la psicología como conocimientos dados— ya sean estos políticos, militares o económicos. Lo importante es avanzar en la construcción del pensamiento histórico en el alumno, en que penetre en el modo de proceder de esta ciencia.

Si el avance de la historia, como objeto de conocimiento, se ha sustentado en la búsqueda de respuestas ante las grandes interrogantes que plantea el desarrollo de los hombres en sociedad, su enseñanza debe apuntar hacia la problematización, más que a la memorización de información; debe convertir el dato empírico en un problema a resolver. Dicho de otra manera, sólo se aprende historia cuando se ha logrado plantear un problema y buscar sus respuestas.

El historiador Vasina, en el libro *El taller del historiador*, nos dice que "toda investigación empieza con una pregunta";[61] o bien Le Goff, al comentar el libro de Marc Bloch titulado *El oficio del historiador*, resalta la importancia de la problematización en la tarea de escribir la historia. Para ambos historiadores, los documentos sólo hablan cuando se sabe interrogarlos. Toda investigación histórica presupone desde sus primeros pasos que hay un camino que recorrer, es decir, una serie de cuestionamientos para "hacer hablar" a los documentos o fuentes históricas. No se puede interrogar a un documento si se carece de información.

Pongamos un ejemplo, si en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco —muy cercana a los vestigios arqueológicos de Cuicuilco—, encontramos una pequeña excavación con un montón de tepalcates y alguno que otro utensilio, esos objetos en sí mismos nos podrían decir muy poco. Lo verdaderamente importante sería que, a partir de ellos, y de las referencias que se tengan con respecto a la *cultura de los cerros o de Cuicuilco*, el historiador elaborara una serie de conjeturas que nos permitieran acercarnos más a estos objetos; el problema se materializa —en el plano subjetivo— en el investigador que es el sujeto que sintetiza los factores objetivos.

El conocimiento histórico se generará en la medida en que el historiador confronte estos objetos con la información existente hasta el momento sobre esta cultura, se hará nuevas preguntas y buscará inéditas respuestas. Hacernos preguntas en torno a ellos para encontrar respuestas, sólo así es posible saber si los utensilios eran de uso doméstico o religioso —si nos acercamos más a la idea de que son de uso doméstico supondríamos que en esa parte sur de la Ciudad de México hubo un asentamiento humano. La problematización comienza cuando podemos hacernos preguntas o nos damos cuenta que hay puntos oscuros que la pura información empírica o fáctica no pueden llenar. Tomar conciencia de que existe un problema por resolver nos permite ir más allá de la información dada.

Incluso, en nuestra vida cotidiana enfrentamos problemas y buscamos la forma de resolverlos. El ser humano avanza con la búsqueda de soluciones. Al respecto Delval[62] precisa que: "los problemas que nos cuesta trabajo resolver son aquellos para los que no disponemos de esquemas ya establecidos, sino que tenemos que formar otros nuevos. Estamos aprendiendo a pintar paredes con un rodillo, pero siempre se nos forman churretes y la pintura corre hacia abajo. ¿Cómo resolver el problema?".[63] En este mismo sentido, la psicóloga Delia Lerner señala que una situación problemática se produce cuando los alumnos ponen en acción los esquemas de asimilación que ya han construido e "interpretan" la nueva información a partir de estos. Sin embargo, "estos conocimientos previos no deben ser suficientes para resolverla: la situación debe requerir la construcción de nuevos conocimientos o de nuevas relaciones entre los ya elaborados".[64]

Así como en las matemáticas no se pretende sólo enseñar resultados de operaciones, sino que se enseña una lógica de razonamiento, la historia no debe enseñarse únicamente mediante la memorización de datos que parecen irrelevantes en la formación del alumno —pero importantes en determinado momento para el razonamiento histórico—, sino que debe, ante todo, penetrar en la lógica de construcción de la ciencia histórica, en lo que le da fundamento o razón de ser a esa ciencia, es decir, enseñar al alumno que la historia no sólo es información sino un modo de razonar, de aprehender la realidad, y que de esta realidad se crean representaciones culturales o interpretaciones producto de la investigación-problematización de esa misma realidad.

En este sentido, el planteamiento de Bruner sobre la formación científica tiene una relación estrecha con la transmisión de la estructura de la disciplina que se pretende enseñar, nos abre el camino para plantear que la historia como objeto de enseñanza debe consolidar en el currículo la transferencia de las actitudes científicas del pensamiento histórico. Dicho de otra forma, que el alumno aprenda la manera de relacionar la información que se presenta en su vida cotidiana y problematice con la información que escucha, tanto en los medios de comunicación como de sus textos escolares. "Resulta que los buenos 'problemas' son el vehículo principal para los buenos resultados en la currícula."[65]

Tener una buena información histórica es indispensable, tanto para el historiador profesional como para el simple aficionado, como lo acota el historiador E. Carr. Sin embargo, lo importante es ¿qué hacer frente a ese cúmulo de información?, ya que el aprendizaje no se da por la sola acumulación de hechos o información empírica, sino por la integración de esa información; siempre tiene que haber un conflicto por resolver. Es fundamental que el alumno logre *la competencia* de un pensamiento crítico que pueda enfrentar la información fáctica. No sin razón, para los historiadores, "la historia, desde luego es un conocimiento vivo en cerebros vivos, una conciencia del pasado, común a educador y educando, una búsqueda siempre cambiante de la verdad al ir corrigiendo errores e ir descubriendo cosas".[66] Quien piense que la historia implica solamente el "memorizador" está muy lejos de lo que es esta ciencia. Para el historiador, las respuestas no las da el "tepalcate" en sí mismo, hay que saber interrogar a ese "tepalcate". Quien construye la escritura de la historia es el historiador al perseguir objetivos o preguntas frente al material histórico.

En este sentido, coincido con Bruner cuando señala que las respuestas no son adquiridas, sino que se construyen de acuerdo con una intención o un objetivo y un conjunto de especificaciones sobre los modos de progresar hacia ese objetivo en esa situación. En esta misma idea, aprender historia es básicamente desarrollar ciertas habilidades[67] que permiten adentrarse a la naturaleza de la propia historia: dominar una amplia variedad de interrogantes posibles; construir muchas respuestas que se ajustan a lo que entendemos como ade-

cuado para la pregunta que nos hemos planteado; e imaginar otras posibilidades de acuerdo con lo que conocemos de la problemática histórica. Si no lo creemos así, simplemente echemos un vistazo a la historiografía de cualquier periodo de la historia de México, lo primero que constatamos es que no se han descubierto baúles llenos de documentos nuevos o cartas personales de los que han sido considerados como sujetos históricos y, sin embargo, los libros de historia se multiplican, lo cual se debe básicamente a que los historiadores hacen "nuevas" preguntas frente a los documentos e interpretaciones que se han hecho sobre un determinado problema histórico.

El objetivo educativo que debe privilegiar el currículo escolar de educación básica es que los alumnos se aproximen a los conceptos abstractos de forma práctica, de la manera en que avanza cotidianamente el conocimiento. De manera intuitiva, cualquier alumno puede asimilar los conceptos más complejos —como lo señala Ausubel. Por ello, se plantea que no hay necesidad de enfrentar a los alumnos de educación primaria a interpretaciones complejas y abstractas que se encuentran cohesionadas por conceptos y categorías. Evidentemente estos estudios históricos tienen un sentido y un interés específico y su configuración da respuesta a planteamientos hechos desde otros niveles cognitivos. Lo importante es que la escritura de la historia, que va dirigida al escolar de estos niveles educativos, haga inteligible la experiencia humana mediante la explicación que contemple una perspectiva de totalidad, configurada en una narrativa histórica. Cualquiera de las dos interpretaciones, ya sea la conceptual o la que habla más en concreto de las acciones humanas, tratan de hacer inteligible el pasado.

No se trata de que los alumnos de educación básica sean consumidores en pequeño de la historia especializada, sino de que la historia a la que se enfrenten problematice de manera diferente la realidad y les ayude a caminar por las rutas del razonamiento, inferencias, hipótesis, conjeturas, imaginación creativa e, incluso, las intuiciones por las que camina el trabajo del historiador. Se trata de potenciar las habilidades del historiador en el alumno, lo que significa "penetrar" en la estructura lógica del conocimiento histórico.

La explicación histórica involucra necesariamente conceptos que dan fuerza a la interpretación hecha por el historiador. Por ello, tra-

bajar con una problemática histórica conlleva abordar ciertos conceptos para arribar a la comprensión de lo que plantea el texto. Para los alumnos de educación básica es indispensable que se plantee la comprensión de los conceptos que centran la problemática por trabajar. Los conceptos pueden trabajarse de forma binaria, accesibles a su capacidad cognitiva —libertad-sujeción, dependencia-independencia, etcétera—, de tal manera que permitan trascender lo factual y avanzar hacia ideas más abstractas que les ayuden a elaborar conceptos más específicos —históricos—, como por ejemplo, "libertad de las colonias españolas", "resquebrajamiento de la Corona española", etcétera. El concepto simple y cotidiano permitirá arribar a los enunciados de la escritura de la historia. Así como el historiador interpreta e impone una teoría, en función de la cual establece las correlaciones y las interacciones objetivas de la interpretación, en el alumno se tiene que estimular la comprensión de conceptos y la elaboración de hipótesis que le planteen problemas, que reúna el dato o información, y que establezca sus relaciones.[68]

La enseñanza de la historia debe apuntar a que el alumno "construya" algunas suposiciones o hipótesis —los límites a la imaginación creativa están en la propia información histórica— que expliquen los problemas a trabajar en clase. En la medida que "construya" podrá compartir con las "otras" nuevas experiencias y ello fructificará en un mejor aprendizaje para él. Delia Lerner[69] precisa que lo importante es favorecer la discusión de los problemas que se han formulado, crear situaciones donde se confronten las hipótesis elaboradas por los alumnos, y discutir los matices que cada uno de ellos da a la información histórica, en pocas palabras, que se favorezca la colaboración intelectual entre los alumnos para que construyan su conocimiento.

El trabajo del historiador tiene mucho de conocimiento "intuitivo", imaginación "creativa", interpretación, si esto lo traducimos a un lenguaje común diríamos que en la historia hay mucho de interpretación del historiador para comprobar las hipótesis que se formularon en un primer momento. Por ello, en el ámbito escolar, la interpretación debería ser una condición fundamental en la enseñanza de la historia.

Hay que aceptar que puede haber ciertos "riesgos" si no hay una buena conducción por parte del profesor, ya que el alumno puede

"jugar" con la información hasta donde se le dé la gana. Gran parte de la responsabilidad de este tipo de propuesta recae en la competencia del profesor para guiar al alumno sobre el tema de interés o problema que se haya establecido.

La meta por alcanzar en la enseñanza de esta asignatura es "el planteamiento de preguntas o problemas", a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares; también el de proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es promover que los niños se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela.[70]

Un criterio esencial para organizar los contenidos históricos es que sean abiertos, es decir, no limitados por el hilo conductor del tiempo cronológico. Más que nunca hay que "plantear los problemas de la historia, ofrecer una historia no automática, sino problemática. Y, más que nunca, los problemas de una historia para el tiempo presente, para permitir vivir y comprender 'en un mundo de inestabilidad definitiva'".[71]

Hay que pugnar por una historia-problema, abierta a nuevas interrogantes y respuestas que encauce el interés del alumno, que vaya más allá de los acontecimientos y logre hacerse preguntas con la información histórica. Como les gusta decir a los psicólogos: hay que llevar al "…*desajuste óptimo* que consiste en situar la acción didáctica en una zona donde los contenidos o tareas presentadas a los alumnos propicien desequilibrios manejables de acuerdo con sus posibilidades de comprensión. La intención es crear situaciones en las que los conflictos cognitivos desemboquen en perturbaciones que los alumnos puedan reconocer y tematizar, buscando equilibrios de orden superior […] en cualquier contenido curricular".[72]

Trabajar el conocimiento histórico mediante contenidos temáticos permite adentrarse con mayor agudeza a la materia de la historia; a los "hechos históricos"; y, más concretamente, a los acontecimien-

tos que dan origen a las diversas interpretaciones. Con ello, hay posibilidad de que el alumno tenga mejor manejo de la información de un tema o periodo determinado y, a partir de ésta, pueda contextualizar o darle significado al hecho dentro de una comprensión global. Como se ha señalado en este trabajo, el estudio de la sociedad es fundamentalmente un trabajo crítico y reflexivo, lo que nos lleva a plantear que el niño en la escuela primaria tiene que empezar el difícil proceso del análisis histórico, aunque no mediante la vía de la historia explicativa llena de conceptos, ni mucho menos por la ya conocida historia factual-descriptiva o de vidas heroicas ejemplares, sino a partir de problemáticas que le sean accesibles, expresadas en contenidos muy concretos, para que con éstas pueda desplegar actividades pedagógicas acordes con sus capacidades cognitivas.

Lo que se propone en este apartado es crear condiciones que posibiliten la construcción del conocimiento histórico, es decir, que se creen situaciones didácticas, ya sea a partir de un problema real o de un problema creado ficticiamente ligado a la formulación de interrogantes. Estas interrogantes tienen que ser vitales en la elaboración del alumno. Una actividad que resulta pertinente a estos planteamientos es la famosa "valija perdida" propuesta por el proyecto "Historia 13-16".

De acuerdo con esta actividad, la habilidad que requiere el alumno para establecer situaciones problema no significa necesariamente que todo lo haga a través de preguntas muy formales, sino que se genere una "idea", por ejemplo, quién era determinado personaje; mediante el cuestionamiento de las fuentes encontradas. De acuerdo con los estudios de la psicología cognitiva, se sabe que el aprendizaje en la historia y en las ciencias sociales no tiene un camino unívoco y tampoco se puede precisar con exactitud el "resultado", ni el conocimiento al que puede arribar el alumno, todo depende del cúmulo de experiencias que posea. Puede crear situaciones fantasiosas, o bien, puede establecer conexiones lógicas para llegar a relacionar ciertos hechos y elaborar sus representaciones explicativas, con soluciones alternativas, que no necesariamente son las lógicas esperadas.[73]

En una clase de historia de orientación constructivista, en la cual la maestra explica algunas características del gobierno inglés en el siglo XVII y la formación de las colonias inglesas en América, se

dice lo siguiente: "Cuando se habla de cómo los ingleses diseñan esta colonia para establecer una frontera que limite con Florida, a Emilio le brillan los ojos. Escucha la promesa de los refugiados de convertirse en defensores de los territorios ingleses en contra de la expansión española, Emilio une sus ideas al espacio que ha ido dibujando en su pequeño mapa […]. Entonces pregunta: ¿Entonces Florida era de España? La maestra confirma su explicación. Continúa Emilio con el hilo de su pensamiento y vuelve a preguntar: ¿Entonces los cubanos que salieron de Cuba en la época de la Revolución serían nuestros?".[74] En este ejemplo, se puede apreciar nítidamente que Emilio realiza un intrincado ejercicio para entender la relación entre la Florida española, la Revolución Cubana y el Miami actual, y sus cuestionamientos van más allá de lo que la maestra esperaría.[75]

En pocas palabras, el meollo del asunto es que más que responder a una pregunta hay que plantearla. Precisamente lo que da sentido a la producción de esta ciencia es la elaboración del conjunto de hipótesis que van a guiar la investigación y la construcción de la interpretación del historiador. La enseñanza de esta asignatura, desde los niveles básicos hasta los universitarios, deberá tener en cuenta los procesos de investigación-interpretación, más que la explicación solemne de la "verdad absoluta" que es como se presenta la historia en el libro de texto de nivel básico.

Por ello, se propone que la inserción de la asignatura histórica en el currículo ponga el énfasis en el proceso de resolución de problemas o de los porqués planteados por la ciencia histórica y no sea enseñada como una ciencia concluida o de respuesta única.

En este sentido, Bruner hace una serie de sugerencias. La primera podría incluso merecer el nivel de principio. Dice así: "El arte de plantear preguntas provocadoras puede ser tan importante como el arte de dar respuestas claras". Y tendría que añadir: "El arte de cultivar tales preguntas, de mantener las buenas preguntas vivas, es tan importante como cualquiera de los otros dos. Las buenas preguntas presentan dilemas, subvierten verdades obvias o canónicas, imponen incongruencias a nuestra atención".[76] De hecho, en el caso de la enseñanza de la historia, el material destinado para los alumnos del nivel básico tendría que ser un material que generara preguntas y no que indujera la búsqueda de una respuesta en el texto escolar.

> Una conjetura es producto de algo que ya se sabe, no se conjetura de la nada sino que la hipótesis o conjetura se deriva de la información y del cómo se interroga a esta información, así la conjetura nos permite ir más allá de lo que ya se sabe. Ese ir 'más allá' es lo que nos conduce a la naturaleza del conocimiento histórico. Uno de los grandes triunfos del aprendizaje —y de la enseñanza— es organizar las cosas que tienes en la cabeza, de tal manera que te permita conocer más de lo que 'deberías'. Y esto requiere reflexionar, cavilar sobre qué es lo que sabes.[77]

El enemigo del pensamiento histórico es pretender enseñar la historia como imágenes cronológicas que se suceden una tras otra, donde no hay reflexión, solo memoria. Y esta reflexión tiende necesariamente a expresarse en un modo narrativo, pero no se puede explicar algo que no se comprende; la cuestión es enseñar menos contenidos cronológicos y profundizar más en problemáticas, en este sentido "menos, significa más".

La imaginación y su poder en la enseñanza

La imaginación de los niños es la herramienta de aprendizaje más potente y enérgica.[78] Esta afirmación es en sí misma una fuerte crítica a la educación tradicional y a muchos de los supuestos educativos progresistas que hoy subyacen al diseño curricular. Es el reconocimiento de esta habilidad cognitiva en la maduración y desarrollo cognitivo de los alumnos.

Todos los que hemos pasado por la escuela sabemos —porque lo hemos vivido— que la imaginación *no* es un ingrediente importante de la enseñanza escolar, y que esta se encuentra fuera de los objetivos, metas, fines y evaluación del currículo escolar, seguramente la encontramos en los 30 minutos del recreo, cuando se pasea gloriosa y feliz por el patio dejando correr en los pasillos la magia de miles de personajes de ficción o historias con personajes reales pero en situaciones aparentemente "no reales". Al sonar el timbrazo que anuncia el fin del recreo hay que dejarla fuera del salón, so pena de ser castigado porque al maestro le puede parecer que el niño(a) está distraído y esa distracción no le permitirá toda su atención para "llenarlo" de los conocimientos escolares.

En el libro *Reflexiones, saberes y propuestas de maestros sobre la enseñanza de la historia*, se hace el recuento de una clase que ilustra nítidamente cómo se desarrolla, en términos generales, una clase de historia.[79] Al analizar ese momento educativo encontramos que no se genera en el alumno ningún interés sobre el tema que se pretende "enseñar". A pesar de que la maestra puede tener ciertas inquietudes para mejorar su docencia —como lo muestra el artículo del cual se extrajo la trascripción de clase—, éstas no se reflejan ya que sigue manejando la idea de que la historia es información fáctica que hay que memorizar. Tampoco incentiva el desarrollo de la habilidad que permita cierta ubicación temporal o simplemente cronológica del tema estudiado. Y, por supuesto, no estimula la imaginación como medio fundamental para lograr que el alumno estructure la información y la incorpore a sus esquemas mentales.

A diferencia de los métodos de razonamiento lógico, como la experimentación y la deducción, que siempre son los invitados de honor en el común de los salones de clase y en los planes escolares, la imaginación no está presente en el trabajo cotidiano y evaluación escolar, pues es difícil encontrar el camino para estimular esta "actividad intelectual" y utilizarla en el proceso de aprendizaje y en la calificación del alumno. Lo más fácil es envasarla y, de vez en cuando, sacarla para cuando no haya qué calificar, ni evaluar, ni medir rendimientos de aprendizaje; la gran pasión y habilidad de los niños —crearse historias que den cuenta de realidades no objetivas— no forma parte de su programa de estudios.

Como ya se ha señalado en otros apartados de este trabajo, la imaginación es parte inherente a la escritura de la historia, sin ella, no hay historia, no hay posibilidad de invención para crear las representaciones de lo real. Es mediante la imaginación que el historiador "construye" las imágenes o representaciones de la realidad, su ausencia presenta a los acontecimientos históricos desarticulados. La historia es creada con imaginación y, a su vez, las historias nutren a la imaginación, es un proceso que se complementa y nos permite saber que existimos, y ese "saber que existimos" es la base de la actividad cognitiva humana.

El historiador Fernando Escalante, en un ensayo sobre las travesías de los primeros conquistadores, nos habla de las acciones del

conquistador Lope de Aguirre que, de acuerdo con las fuentes históricas, rayaban en la locura y eran de una ferocidad increíble para lograr su ambición de fama inmortal. Escalante precisa que esa locura era una forma de pensar muy común en esa época y en ese lugar. "De modo que si Aguirre creyó en El Dorado, no hacía más que pensar como todos los demás; tenía lo que llamamos sentido común. Si aquel paraíso existía, no había razón para dejar de buscarlo".[80] Para que el historiador no escriba anacronismos, tiene necesariamente que "comprender" ese momento de la historia, y para ello tuvo que utilizar *la actividad intelectual imaginativa*. Como él mismo afirma: "ni los datos ni las razones nos acercan más a aquellos personajes, ni nos hacen más accesibles a su historia. Sabemos, aun sin explicarlo, que en su aventura hay algo nuestro, algo que habla de nuestros entusiasmos y nuestras decepciones; pero eso sólo puede descubrirlo la imaginación, en la medida que la imaginación permite formarnos una idea, una representación histórica.[81] Hay pues, una "realidad imaginada" por el historiador, que no imaginaria, una realidad reconfigurada.

La imaginación no sólo es vital en la literatura o en la religión, sino en ciencias como la física o las matemáticas —cómo nos explicamos entonces la teoría del caos y los fractales. La imaginación es una actividad creadora que se nutre de lo que contiene el mundo.

> La teoría de los modelos teóricos en la ciencia contemporánea, la lógica simbólica, las concepciones del mundo en la filosofía, atestiguan sobre las múltiples maneras en que colabora la imaginación en estas funciones cognoscitivas. Es que lo imaginario no es necesariamente contrapuesto a lo real. El físico que imagina el modelo del átomo apunta a algo realmente existente, aunque inaccesible a la percepción directa,[82] el historiador que trata de reconstruir en la imaginación los hechos del pasado tal como realmente acontecieron; el filósofo que concibe una visión del mundo, no la obtienen de la experiencia sensible, sino que proyecta una intuición imaginaria dentro de la cual la experiencia se ordena.[83]

No en vano se puede afirmar que la imaginación es producto de la capacidad organizadora y de ver más allá de lo que presenta la realidad: "los fieles devotos que en el siglo XVII penetraban en la catedral de Pisa, no veían más que las lámparas balanceándose donde Galileo vio péndulos sujetos a las leyes de una nueva mecánica. Galileo poseía cierta dosis de locura necesaria para cambiar la realidad".[84]

La historia tiene cierto aroma a literatura, en ella hay *invención* de una representación de la trama. El historiador debe hacer una reconstrucción imaginativa de lo que sucedió, debe animar lo que está muerto en los documentos haciendo inteligible las acciones humanas. El conocimiento histórico no se produce en los archivos como defendían los positivistas, sino en la forma en que se cuestiona y configura la realidad mediante la imaginación creativa. Le Goff[85] afirma que la capacidad de imaginar vuelve concreto el pasado. Si la actividad del historiador se limitara sólo a describir el pasado sería una acción vana, sin sentido, pero precisamente porque este científico ve el pasado como parte de la reconstrucción del presente, es que puede ver hacia el futuro.

Desde diversos horizontes culturales, historiadores como Miguel León Portilla, Jacques Le Goff, Curtis, y filósofos de la historia como Collingwood, Walsh, o hermeneutas como Paul Ricoeur, sostienen la importancia de la imaginación en la historia. Si en la construcción del conocimiento histórico la imaginación es un ingrediente indispensable, la pregunta obligada es: ¿Por qué es desechada en la enseñanza, aun reconociendo su importancia en el proceso educativo?[86] Esta negación anula la naturaleza misma del conocimiento histórico, ya que la imaginación es una de las habilidades necesarias en la construcción del discurso histórico.

El rechazo de la imaginación como una actividad intelectual en la enseñanza de la historia está relacionado con la concepción de la pedagogía tradicional, pues se enseña cuando se descubren las conexiones causales y se logran resultados previstos; también se relaciona con la historiografía positivista que creía poder excluir toda imaginación y toda presencia del "trabajo" del historiador, situación que hacía fácil pensar que en esta ciencia sólo hay un conjunto de leyes que explican todas las variantes de la condición humana y, por tanto, hay verdades absolutas que no requieren de la actividad intelectual imaginativa. Así, el rechazo tanto a la imaginación como a la explicación narrativa en el diseño curricular de planes y programas para el nivel básico, está asociada a la idea de que la escuela debe priorizar el pensamiento lógico y principalmente la lógica matemática, dejando fuera esta habilidad cognitiva por considerarla de cierta manera perniciosa en la enseñanza científica. Una cita de la novela *El Principito*, de Saint-Exupery, dice: "Las personas mayores me acon-

sejaron que dejara a un lado los dibujos de serpientes boas abiertas o cerradas y que me interesara un poco más en la geografía, la historia, el cálculo, y la gramática. Así fue como a la edad de seis años abandoné una magnifica carrera de pintor".[87] Así es como muchos alumnos dejan fuera del aula escolar la habilidad de imaginar cercenando su capacidad creativa.

Con los aportes de la psicología cognitiva de Piaget se diseñaron propuestas educativas fundamentadas en sus trabajos de investigación. Uno de los principios piagetanos con mayor difusión es el planteamiento del pensamiento de lo concreto a lo abstracto. Se dice ordinariamente que la manipulación activa de los alumnos sobre objetos concretos debe preceder al aprendizaje simbólico o abstracto, dicho de otra manera, el niño utiliza antes y con mayor facilidad los términos más concretos y poco a poco van superando la dificultad con los términos abstractos. A este respecto, Egan precisa que "la influyente preocupación de Piaget por el pensamiento lógico matemático del niño ha incidido en un área en donde las diferencias con el adulto son muy pronunciadas. La mayor influencia de la obra de Piaget en la educación ha sido, por sorprendente que parezca, de corte restrictivo. Es decir, en la educación, la mayor parte de las inferencias extraídas de su teoría del aprendizaje y desarrollo se refieren a lo que el niño no puede hacer".[88]

De acuerdo con este principio, se diseñó un currículo para la historia y las ciencias sociales, empezando "con los conocimientos y las experiencias habituales y avanzando poco a poco hacia la introducción de nuevos materiales.[89] El psicólogo español Juan Delval[90] precisa al respecto que "Se ha sostenido frecuentemente que el niño va progresando en círculos concéntricos desde lo que está más próximo a lo que se encuentra más alejado […]. Este modelo, seguramente está inspirado en una concepción empirista de la adquisición de conocimientos según la cual el sujeto es pasivo y está sometido a la información exterior sin buscarla ni organizarla, […] el niño conoce evidentemente su entorno más inmediato, su barrio, su ciudad, pero ese conocimiento directo interfiere con conocimientos indirectos y también con el conocimiento directo de cosas que están alejadas en el espacio, por ejemplo, de otras ciudades que el niño visita. El niño tiene entonces que organizar estos distintos conoci-

mientos de acuerdo con los elementos que se le suministran en la escuela y se produce entonces una interacción entre lo próximo y lo remoto, semejante a lo que Vigotsky analizó respecto a la interacción entre los conceptos espontáneos y los conceptos científicos. Así pues, el conocimiento inmediato y directo es organizado y cobra un nuevo sentido gracias a los elementos más generales y abstractos, o a descripciones de cosas alejadas, y con todo ello el niño va formando sus propias nociones".[91] Es decir, se empezó con las experiencias concretas presentes del niño, ocupándose después de la familia, de la comunidad y, avanzando en forma gradual, hacia la sociedad y los dominios culturales del mundo. El hecho de que un niño de educación primaria enfrente un contenido escolar como la familia, la calle o el vecindario no garantiza que comprenda, por ejemplo, el papel que juega el policía en la sociedad y que sea parte de un sistema de gobierno. Puede acercarse a ciertas acciones que hace el policía, sin embargo, no necesariamente desarrollará habilidades que le permitan relacionar procesos más complejos, como lo hace la analogía —que implícitamente requiere a la imaginación— para acercarnos a la comprensión de conocimientos con cierta complejidad.[92]

Si aceptamos como principio de fe —por cierto, un dogma paraliza la actividad creadora de conocimiento del hombre— que el aprendizaje de los niños progresa desde lo concreto a lo abstracto, no podríamos entender el papel de la imaginación en el aprendizaje, ya que éste no opera de manera formal. Tomando como base ideas de Kieran Egan, vemos cómo los pequeños escolares utilizan, no sin cierta dificultad, conceptos abstractos —me refiero a conceptos abstractos-complejos— de manera flexible y con cierta facilidad. Cuando un niño escucha el cuento de *La Cenicienta* y expresa su felicidad porque finalmente la jovencita se casa con el príncipe, está utilizando los conceptos de bien y mal para dar sentido a ese relato y cuando el niño dice "¡cuéntamelo otra vez!" denota que la historia es importante para él, que está encontrando en esa historia elementos que lo ubican en su "ahora", que le permiten establecer de alguna manera cierta "identidad" con esa historia y, a su vez, toca problemas afines que lo atraen emocionalmente.[93] Los relatos de ficción y la narrativa histórica son discursos que comparten historicidad, imaginación, pero también formas literarias a través de las cuales se estructura su discurso.[94]

Para los pequeños infantes, un cuento de hadas es algo que los "amarra" a la realidad, por muy fantasioso que pueda parecernos la historia ellos aprenden y recuerdan sus contenidos muy fácilmente. En el acto de narrar se identifican con ciertas acciones que pueden ser significativas para aprender de ellas. Por ejemplo, en una historia de "terror" generalmente se identifican con la acción del protagonista central, si fue valiente o cobarde. "Cada niño recupera espontáneamente este antiguo medio de expresión y depende de su forma para explicar las preocupaciones más profundas de su vida".[95]

Cuando a un niño de seis años se le pide que cree un final para un cuento que tiene cierta variedad de personajes, él reduce todos los personajes a dos papeles opuestos —tales como la madre buena y la hija mala—, de modo que conserva una relación en conjunto, pero no así los detalles explícitos y los matices.[96] O bien, cuando un niño de cinco años, que en su centro escolar es agredido por otro, nos narra la siguiente historia:

> Adrián es un niño un poco flaquito y por eso también es un poco debilucho, pero una vez su papá lo entrenó y le compró unos guantes azules para boxear y se puso listo. Al otro día llegó a la escuela Adrián y le habló a Paco, entonces le dio unos guantones a Paco y se fue a su casa.

Evidentemente, ésta es la voz de un niño que es agredido y refleja su máxima preocupación, él está objetivando su realidad a través de la narración. Nadie le había contado ese cuento y sólo él pudo haberlo inventado y, si vemos con atención, hay también una reducción del problema a dos papeles opuestos.

Si analizamos la estructura de los cuentos de hadas y las narrativas hechas por los niños, observaremos que se articulan a partir de conceptos binarios abstractos que son familiares a su cotidianidad:

> Para que los cuentos de hadas clásicos tengan sentido, los niños deben estar de algún modo familiarizados con los pares de conceptos seguridad/peligro, coraje/cobardía, esperanza/desesperación, etcétera. Desde luego, no hace falta que los niños sean capaces de formular o definir esos términos para que puedan manifestarlos. Los niños manifiestan constantemente estos conceptos binarios abstractos cuando dan sentido al mundo y a su experiencia propia.[97]

En este sentido, resulta relevante lo dicho por Georges Jean[98] al asignarle a la imaginación una función relevante en el conocimiento y en el desarrollo de la humanidad. Para él, la imaginación no es la "maestra del error y de la falsedad", es ante todo una facultad necesaria para "ver más allá" de lo aparente y poder crear nuevas situaciones que abren las vías de una cultura personal y social, en donde la libertad de soñar no contradice la exigencia de pensar bien. El "hombre de Neandertal" pudo ver en un montón de piedras un instrumento que le ayudara a sobrevivir y dominar su medio ambiente.

La imaginación tiene un papel fundamental en la creación del conocimiento y en la actividad intelectual para enfrentar tanto los problemas cotidianos como lo científico. En el conocimiento histórico la imaginación permite configurar el ser social e histórico mediante la creación de narrativas en las cuales invariablemente surgen las acciones de otros sujetos sociales, cohesionadas por un argumento que demuestra la aprehensión de la realidad. Aún cuando existe un reconocimiento de la importancia de la imaginación entre los historiadores y psicólogos, ésta no aparece en el currículo escolar, ya que subsiste la idea de que utilizar las narrativas o historias nos aleja de los objetivos de la enseñanza que aspira a desarrollar el pensamiento científico, crítico y reflexivo. Enseñar con historias, pese a lo difícil que pueda ser, se parece demasiado a un juego y a lo que normalmente hacen los niños; por ello, para algunos profesores y diseñadores educativos es muy complicado incluirlo en el currículo y en el salón de clases.

Por la importancia que reviste la imaginación en este libro, me permito transcribir una cita extensa de lo que dice Janer al respecto:

> La capacidad de contar historias comienza durante los primeros años de vida. Narrar es para un niño de cuatro años un juego, con todo lo que de libertad e invención fantástica contiene el juego. También es un juego escuchar una historia. Mediante la narración obtienen algunos beneficios fundamentales: en primer lugar, explica las historias que imagina, en el interior de las cuales experimenta realidades ficticias y recorre paisajes inéditos; en segundo lugar, aprende a construir historias significativas, narraciones provistas de significado. Hoy sabemos que la manera de enmarcar la experiencia, si no queremos que se pierda más allá del recuerdo, es a través de una estructura narrativa. El niño aprende a utilizar algunos instrumentos narrativos con el fin de obtener aque-

> llo que quiere. Aprende sobre todo, a justificar la narración de los hechos con la intención de evitar la confrontación y el conflicto, a contar la historia bajo el prisma de la legitimidad y a relatarla con todas las circunstancias atenuantes. [99]

En este sentido se podría afirmar que contar historias es una forma natural para enseñar, del mismo modo como la imaginación es un medio natural del pensamiento, así como la fantasía es el medio intuitivo para jugar. ¿Pero por qué resulta tan difícil tomarlo en serio?[100]

Se ha señalado que los planteamientos de la psicología genética influyen en el diseño curricular de educación primaria en los últimos años, por ejemplo, en el tercer grado de la asignatura que antecede a la enseñanza de la historia el contenido es el siguiente: la historia personal; el pasado de la familia; los testimonios de historia personal y familiar; la medición del tiempo; las cosas y la vida cambian con el tiempo, y así sucesivamente. El elemento organizador de esta asignatura es lo que se conoce como *de lo conocido a lo desconocido*, es decir, se supone que el aprendizaje de los niños progresa de forma gradual, de lo que el niño conoce como su "biografía personal" hacia afuera, de la experiencia presente hacia lo desconocido. Egan nos dice al respecto: "Si consideramos la educación de los niños en relación con el progresivo dominio de tareas prácticas y secuencias lógicas de las distintas áreas disciplinarias, tiene sentido que invoquemos el principio de 'lo conocido a lo desconocido'. Nos llevará a comenzar por las experiencias actuales de los niños, trascendiéndolas poco a poco a través de líneas de desarrollo basadas en asociaciones de contenidos".[101]

Aquí cabría preguntarse ¿cómo es que el niño logra apropiarse de una serie de información que no tiene vinculación directa con lo que le es conocido? como, por ejemplo, las historias fantásticas que ellos se cuentan y de las que son personajes. Pongamos por caso la historia de una caricatura japonesa llamada Pokemon, en donde los personajes —animales fantásticos— evolucionan de diferentes formas y/o etapas. Los niños de primaria manejan el concepto evolución y lo comprenden, aunque no sean capaces de explicarlo como concepto, pero sí lo pueden aplicar a otras situaciones. El niño que vea esa caricatura podrá explicar el proceso de *metamorfosis o mutación*

de estos personajes, de animales a semihumanos, o la forma en que han logrado *evolucionar* a otra etapa. Lo importante es que estos conceptos pueden utilizarse en situaciones de aprendizaje escolar o en su vida cotidiana. Vale la pena mencionar que, de acuerdo con el trabajo de H. Gardner, muchos de los adultos que han cursado estudios universitarios muestran cierta incapacidad para poner en práctica un conocimiento cuando se les plantea fuera de los esquemas en que comúnmente se le presentan.

En las historias que el niño escucha y en las que se inventa aprende a dar sentido al mundo en que vive y a todo tipo de conocimiento nuevo, si no fuera así, un niño de seis años no podría decir nada sobre el espacio sideral y, sin embargo, en sus historias habla sobre cohetes espaciales, armas marcianas, vida extraterrestre y muchas otras cosas más. Aunque no pueda darnos una definición científica de espacio, ni pueda explicar el sistema solar, incluso no pueda explicarnos si el Distrito Federal está en México, él da significado a lo que cuenta en sus historias, es decir, crea su propio mundo en donde queda fijado el significado de los acontecimientos que narra. Para algunos estudiosos de esta problemática, la imaginación es una capacidad de reelaboración, Vigotsky "concibe la imaginación como la capacidad de realizar una función combinatoria que alguien ha definido en el sentido de síntesis. El hombre no sólo puede reproducir las imágenes que guarda en la memoria, sino que también es capaz de combinarlas y de producir otras nuevas basándose en aquéllas. Para Vigotsky, quien llega a afirmar que la capacidad creadora equivale a esta habilidad de combinar los datos de la realidad observada, la función fundamental de la imaginación permanece en esa voluntad creadora capaz de reelaborar, con elementos de la experiencia pasada, nuevos planteamientos y nuevas normas".[102]

En la medida en que el niño pueda "encajar" acontecimientos que no son cercanos a su realidad o conocimientos nuevos en sus estructuras conceptuales, está complejizando poco a poco su pensamiento abstracto; si en principio, en sus historias, sólo hay personajes buenos-buenos y personajes malos-malos —es muy común escuchar a un niño preguntar frente a una serie de televisión, ¿quiénes son los buenos? —, poco a poco incorporará las mediaciones entre ellos, por ejemplo, que el malo no sea tan malo. Sutton-Smith señala al respecto:

> Se supone que las estructuras gramaticales de las narrativas […] reflejan la memoria subyacente de los niños. Aquí se utiliza la complejidad de la capacidad de un niño para recordar un cuento como un medio de inferir la existencia de una capacidad de memoria para la estructura temporal. Se muestra que, con el transcurso del tiempo, los niños dominan segmentos cada vez más complejos de estructura narrativa, ya sea que se los puntúe en función de trama, sintaxis o evaluación del sentido del relato por el propio niño.[103]

Este proceso de aprender implica necesariamente la producción de mediaciones que requieren la creación imaginativa de cada niño, y esta producción imaginativa está en estrecha relación con lo que es significativo para él. Seguramente, si a un niño entre ocho y diez años le reseñamos una serie de acontecimientos que hayan sucedido en el país, le dará perfectamente igual haberlos escuchado o no, sin embargo, si estos acontecimientos los "enmarcamos" en un contexto que problematice un conflicto, es probable que el niño encuentre más interés *en una narración que organiza y da significado a los acontecimientos*. Un acontecimiento no necesariamente es interesante en sí mismo —Juan se cayó—, es el narrador el que construye ese acontecimiento a partir de las significaciones y el contexto en que se producen. El acontecimiento histórico siempre se explica en referencia a un contexto.

Si somos minuciosos, encontraremos qué explicaciones organizadas en torno a una trama o una conceptualización implican los mismos acontecimientos: "los campesinos se levantaron en armas en contra de Díaz"; "Zapata luchó por tierra y libertad"; "Madero fue uno de los iniciadores de la Revolución Mexicana"; lo que las hace diferente es el uso a profundidad de un determinado sistema conceptual y la problematización. Los acontecimientos que están ahí pueden ser o no interesantes, pero si tenemos una idea relevante por resaltar y ésta la enmarcamos e "imaginamos en un relato, las ideas se multiplican y crecen".[104] Lo que da sentido a una explicación histórica es la forma en que se problematice un conjunto de acontecimientos históricos, ya sean estos de corta o de larga duración. Por ejemplo, una narrativa histórica puede dar cuenta de los problemas del campo y los campesinos desde tiempos prehispánicos, pasando por el zapatismo revolucionario de 1910-1919, hasta llegar al movimiento indígena zapatista. O bien, la vida de un obrero y la ciudad

en el contexto de modernización económica; ambas problemáticas pueden ser expresadas en narrativas significativas que desarrollen la imaginación y permitan ubicar el acontecimiento particular en un contexto sociohistórico.

Si queremos que los alumnos conecten lo desconocido con lo conocido, necesariamente tendremos que trabajar con la narrativa. Gracias a la forma narrativa —que a su vez es contenido— es que el alumno podrá recordar vívidamente los detalles, pero sobre todo tendrá una comprensión del hecho que configura a la trama. Así que la educación, de acuerdo con lo dicho por Bruner,[105] "debe de concentrase más en lo desconocido y lo especulativo, utilizando lo conocido y lo establecido como base para extrapolar".[106] Esta extrapolación debe estar organizada en función de preguntas o problemas que, en primer lugar, el alumno pueda identificar y delinear la variedad de respuestas, el mismo Bruner señala que "la recompensa que uno encuentra, después de abrirse camino a través de lo conocido, consiste en hallarse ante conclusiones innovadoras desde otra perspectiva, formuladas desde otro ángulo".[107]

Ante las palabras mágicas de "había una vez", "cuando yo era chica", "el otro día", "hace mucho tiempo", etcétera, los niños se preparan para entrar en la historia, enfrentar los problemas de los personajes, escapar a sus peligros y descubrir lo desconocido. Pero, sobre todo, también están listos para prever lo que podría pasar, llenar las pausas y las ambigüedades con argumentos y personajes creados por ellos mismos. Como dice Michel Ende en su novela *La historia interminable*: "El reino de Fantasía está en peligro y su emperatriz infantil mortalmente enferma. La salvación depende de Atreyu, un valiente guerrero de la tribu de las pieles verdes que emprende la búsqueda. Mil aventuras lo llevarán a otro niño, Bastián Baltasar Bux, que lee con apasionamiento en el desván de su colegio un libro de tapas color cobre. Bastián comprenderá que el libro que tiene en sus manos es fantasía y que fantasía es *La historia interminable*.[108] El alumno de educación básica encuentra sus referentes en situaciones concretas o acciones de personas, sólo así puede echar andar la actividad intelectual de la imaginación y crear abstracciones: "La imaginación inventa mundos, acaso cada vez más próximos a la realidad última, pero sin jamás alcanzarla por ser su camino irremediablemente asintótico."[109]

La imaginación hace libre al hombre porque le da posibilidad de trascender su ahí y su ahora, es el acicate para llegar a aquello que no se ve, a formular nuevas e inéditas interrogantes, a cambiar de ideas o a crear nuevos modelos científicos. "Ella nos permite adentrarnos en el mundo de lo que todavía no es 'real' para rescatarlo de allí y posibilitar que empiece a existir. La imaginación es el punto en que se entrecruzan las trayectorias del artista y el científico. El artista, mediante su obra, convierte en realidad lo imaginado; el científico, mediante la suya, convierte en imaginado lo real."[110]

En el caso de la historia, la imaginación vivífica de alguna manera los hechos que pasaron, los reanima y los vuelve a la vida, transporta ese pasado a la realidad de hoy. Esto es particularmente importante en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Los resultados no son los mismos si los recordamos, que si los recordamos imaginándolos.

La imaginación es eminentemente constructiva y creadora:

> …es el resultado de la reelaboración de la experiencia; son los datos de la experiencia lo que constituye el sustrato, porque no existe ninguna otra fuente para la imaginación más allá de la experiencia, ya que mitos y leyendas, cuentos y sueños, no son más que la combinación de los elementos de siempre, sometidos a la transformación imaginativa de los hombres [...] sobre la base de la experiencia guardada se levanta el edificio de nuestras reinterpretaciones. De ahí se deriva el efecto pedagógico que nos somete a la ampliación de la experiencia del niño, si queremos proporcionarle una base lo bastante sólida para su actividad creadora.[111]

Como vemos, la imaginación no es la única habilidad que decide la producción de nuevo conocimiento, sin embargo, contribuye en gran medida a que el alumno integre los datos o la información histórica a los esquemas que posee.

Así pues, una forma de vincular la imaginación con la realidad es la historia, ya que las experiencias de la humanidad —alejadas en tiempo y espacio— son recreadas por el hombre para comprenderlas. "Un hecho" no es nada, tiene que ser parte de una interpretación para que tenga significado, sólo mediante la actividad creadora de la imaginación podrán aparecer interrogantes imprevistas o inéditas explicaciones; la imaginación nos permite ampliar nuestros horizontes.

Esta actividad creadora tiene en el lenguaje un poderoso sistema lubricante, pues hay entre pensamiento y lenguaje una inevitable interdependencia: Georges Jean ha precisado que la lengua configura la imaginación ya que configura las formas de la irrealidad que se hallan en nuestra conciencia —en la medida en que permite inventar nuevas formas, estructuras inéditas, multiplicar los territorios que determinan el campo de la inteligencia humana. El lenguaje ha sido la materia gracias a la cual se ha expresado y se ha transmitido, a través de la historia, buena parte de la creatividad de los hombres.[112]

NOTAS

[1] Para Pozo, los procesos de aprendizaje están en referencia a la forma en que los alumnos procesan la información para adquirir nuevos conocimientos o habilidades y las estrategias de enseñanza serían el conjunto de decisiones con respecto a la organización de materiales y a las actividades que han de realizar los alumnos con el fin de alcanzar un óptimo aprendizaje (Pozo, *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*, Madrid, Aprendizaje-Visor, 1987).

[2] Una situación-problema, de acuerdo con el autor sería, por ejemplo, las acciones realizadas por Cristóbal Colón para iniciar su expedición, así como el contexto en que se dan estas acciones. "Tenemos la costumbre de aprender que él inició sus viajes a América al servicio de Isabel de Castilla y Fernando de Aragón, soberanos de España. Este hecho es considerado como algo que no tiene dificultad. Notemos que él era probablemente genovés y que, en 1492, mientras que España se encontraba en plena Reconquista e Inquisición, los últimos musulmanes perdían Granada, la corte de Portugal podría estar en mejor posición para encomendar tal aventura. Portugal se encontraba ya en plena exploración de África, sus sabios y geógrafos son de los mejores informados de Europa de esa época. En resumen, el contexto portugués parecería más propicio a la aventura de Cristóbal Colón y, después de varias entrevistas, particularmente con Isabel de Castilla, contra toda previsión, fue España y no Portugal quien (modestamente) ayudará a esta empresa. Existe una situación problema para varios agentes históricos. Colón mismo busca ciertamente soluciones logísticas, políticas y financieras. Pero también los dos soberanos españoles (Isabel de Castilla no puede confundirse en esta situación con Fernando de Aragón) por una parte, el de Portugal, por otra, los genoveses […]. Si el recorrido por el entendimiento de la percepción de los principales agentes que venimos de diseñar, puede ser una estrategia de análisis de la situación, la situación problema se constituye por el hecho que esos agentes históricos encarnan diferentes facetas contradictorias

y/o complementarias de la situación […]. La confrontación de esos puntos de vista múltiples, a confrontar, a poner en relación al profesor que elabora la situación problema con los alumnos que la viven es, sin duda alguna, una aproximación más fiable de la realidad, que si mantenemos el silencio de esa heterogeneidad para dar paso al único punto de vista de un narrador". (Dalongeville, *La situación problema, una metodología para la enseñanza de la historia*, México, Asociación Mexicana de Investigación en Didáctica de la Historia/ Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, 2001).

[3] Ausubel, *et al.*, *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1980.

[4] *Enciclopedia práctica de pedagogía*, *Técnicas pedagógicas II*, vol. 4, Barcelona, Planeta, 1988, p. 175.

[5] Delval, *La psicología en la escuela*, Madrid, Visor, 1986, p. 100.

[6] *Ídem*, p. 102.

[7] Véase la bibliografía del presente trabajo.

[8] Carretero *et al.*, "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia", en *Infancia y aprendizaje*, vol. 3, núm. 23, Madrid, Universidad de Salamanca, 1983, pp. 55-74.

[9] Carretero (coord.), *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*, Argentina, Aique, 1995, p. 34.

[10] Delval, *La construcción del conocimiento en la escuela*, México, Paidós, 1997, p. 82.

[11] Bruner, *Desarrollo cognitivo y educación*, España, Morata, 1988, p. 166.

[12] Gardner, *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, Barcelona, Paidós, 1996, p. 154.

[13] "A veces los estudiantes utilizan conceptos ya existentes para trabajar con nuevos fenómenos. A esta variante de la primera fase del cambio conceptual la denominamos asimilación. Sin embargo, a menudo los conceptos preexistentes en los estudiantes son inadecuados para permitirle captar los fenómenos satisfactoriamente. Entonces el estudiante debe reemplazar o reorganizar sus conceptos centrales: a esta forma de cambio conceptual le llamamos acomodación" (Posner, Strike, Hewenson y Gertzog en Porlán *et al.*, *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*, Sevilla, Dada, 1995.

[14] Delval, *La construcción del conocimiento…*, *op. cit.*, p. 84.

[15] Ortega y Gasset, "Historia como sistema", en *Obras completas*, t. 6, citado en Cruz Cruz, *Filosofía de la historia*, España, EUNSA, 1995, p. 45.

[16] Febrvre, *Combates por la historia*, México, Ariel, 1983.

[17] Asensio, "Secuenciación del aprendizaje del conocimiento histórico", en *Aula*, núm. 10-1, Barcelona, Universidad Autónoma de Madrid, 1993.

[18] En "*Man: a Course of Study*" en J. S. Bruner, *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1966, expresa su punto de vista sobre el diseño curricular de la asignatura de estudios sociales. Texto que se encuentra en español en la compilación hecha por Jesús Palacios en Bruner, *Desarrollo cognitivo…*, *op. cit.*, p. 173.

[19] Ausubel, *op. cit.*

[20] "Los estudiantes deben realizar sus valoraciones partiendo de la evidencia de que disponen. Por supuesto que ello no quiere decir que las variables afectivas o motivacionales no tengan gran importancia en los procesos de aprendizaje […] No es la simple adquisición de un conjunto de ideas correctas o un repertorio verbal o de un conjunto de conductas, creemos que aprender, al igual que investigar, debe ser considerado más como un proceso conceptual" (Porlán *et al.*, *op. cit.*, p. 90.

[21] Palacios, en Bruner, *Desarrollo cognitivo…*, *op. cit.*, p. 17.

[22] "…por esas fechas, a mediados de los ochenta, me encontraba en Sevilla haciendo una investigación en el Archivo General de Indias ocupando mis mañanas entre los papeles del repositorio y las tardes y las noches en la lectura de novelas de tema histórico. Una mañana especialmente árida saltó a mis manos, de manera inesperada, un documento titulado 'Autos y papeles de un caso criminal de oficio de la justicia eclesiástica'; y la curiosidad morbosa me llevó a leerlo […], conocerlo perturbó mi concentración por varios días y su presencia llenó los insomnios que, al principio esporádicos, se volvieron cada vez más constantes […]. Algunas semanas después, nuevos datos sobre el caso criminal volvieron a salir a mi encuentro y llenaron otros sectores de ese rompecabezas cuyas piezas se iban embonando en una trama fascinante. Los nuevos descubrimientos trajeron otras incógnitas que llevaron a nuevas búsquedas y a más prolongados insomnios. La ansiedad esperaba al día para ir al archivo y ver las sorpresas que me deparaban los legajos" (Rubial, en Fernando Curiel *et al.*, "El historiador frente a la historia", en Historia y Literatura, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2000, p. 48).

[23] "Una operación se distingue de una simple acción y de una conducta dirigida a una meta por el hecho de ser interiorizada y reversible. Interiorizada significa que el niño no tienen que recurrir a una conducta externa de ensayo y error para resolver un problema, sino que puede efectuar esa actividad dentro de su cabeza. La reversibilidad se da cuando las operaciones se caracterizan por lo que se llama compensación completa, es decir, que para toda operación, existe otra que es su inversa" (Bruner, *Desarrollo cognitivo…*, *op. cit.*, p. 149).

[24] *Ibídem*.

[25] Ausubel *et al.*, *Psicología educativa…*, *op. cit.*

[26] Delval, *La construcción del conocimiento…*, *op. cit.*

[27] Bruner, *Desarrollo cognitivo…*, *op. cit.*, p. 150.

[28] Es necesario señalar que el planteamiento de Bruner, en torno al "descubrimiento" —idea que aparece en 1960, con el título de *Readiness for learning*—, es una idea muy controvertida. Por ejemplo, Ausubel la rechaza y señala que el conocimiento no está ahí para que el niño lo descubra, sino que tiene que haber una serie de "puentes" que permitan asimilar la nueva información. Vigotsky aporta la idea de que el conocimiento es posible mediante "andamiajes culturales", entendiendo al conocimiento como concreción del desarrollo cultural. Para Indheler, los descubrimientos que pueda hacer un niño sobre la conservación en física se dan de un modo semejante a los descubrimientos científicos. Sin em-

bargo, habría que precisar que existen diferencias funcionales, entre el pensamiento infantil y el del científico. Cuando el niño hace un descubrimiento está "reconstruyendo" las ideas preexistentes en la cultura en que vive, en cambio el científico hace efectivamente un descubrimiento que impacta el desarrollo de las sociedades. Otra diferencia importante es que el niño se ve presionado cultural y socialmente a evolucionar en una determinada dirección: el niño no actúa en contra de la corriente, el científico sí (*Cfr*. Moreno, *Ciencia, aprendizaje y comunicación*, Barcelona, Laia, 1988).

[29] *Ídem*, p. 49.

[30] Véase bibliografía general: Bruner, 1997; Ausubel, 1976; Delval, 1986; Pozo, 1984; y Coll, 1997.

[31] Darwin afirmaba que "la imaginación es una de las elevadas prerrogativas del hombre. Por esa facultad combina imágenes e ideas previas independientemente de su voluntad, y así crea nuevos y brillantes resultados" (citado en Romo, *Psicología de la creatividad*, España, Paidós, 1998).

[32] El hecho histórico es una construcción científica, ya que, como se ha dicho, traza las fronteras cronológicas, geográficas y sustanciales de determinado conjunto de fenómenos. "Cada acto de construcción y de selección de los hechos se funda en determinado conocimiento objetivo y por las representaciones de la sociedad. La diversidad de criterios empleados por los historiadores a través de los siglos para construir y seleccionar los hechos pone en evidencia la vitalidad de las ciencias históricas" (De Certeau, *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana, 1993, p. 277). Cuando el historiador se enfrenta a las fuentes y testimonios históricos parte de una concepción gnoseológica que le permite, según una dirección determinada, hacer frente a la realidad social. Él mismo, como ser social, es portador de conocimientos, valores y prácticas elaboradas y acumuladas socialmente antes de él, lo cual justamente le confiere una relación dialéctica con la realidad, que hace fundamentalmente que ésta sea cognoscible; el dato sólo lo es para el historiador que sepa interrogarlo e interrogarlo presupone una actividad del sujeto cognoscente.

[33] Ausubel *et al.*, *Psicología educativa…*, *op. cit.*

[34] Asensio, "Secuenciación del aprendizaje…", *op. cit.*

[35] Como es el caso del diseño curricular de los cursos de historia de México que abarcan desde "Los primeros pobladores" hasta la actualidad de la realidad mexicana (véase el segundo capítulo de este trabajo).

[36] Novak, citado en Porlán, *op. cit.*, p. 25.

[37] Secretaría de Educación Pública, *Libro de texto de historia de cuarto grado*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, 1996.

[38] *Ídem*, pp. 119-120.

[39] Navarrete, *Huesos de lagartija*, México, SM, 2002, p. 8.

[40] *Cfr.* en Curiel *et al.*, *op. cit.*, p. 17.

[41] *Ídem*.

[42] Chartier, *Escribir las prácticas. Focucault, De Certeau, Marin*, Argentina, Manantial, 1996.

[43] Asensio, "Secuenciación del aprendizaje…", *op. cit.*

[44] Palacios, en Bruner, *Desarrollo cognitivo…*, *op. cit.*, p. 17.

[45] "Durante el periodo elemental, por ejemplo, cuando el niño está en el estadio de las operaciones lógico concretas, depende de la experiencia empírica concreta presente o inmediatamente anterior para poder comprender o manejar las relaciones entre abstracciones o los conceptos acerca de conceptos. Cuando esa experiencia no es accesible el niño, encuentra que las proposiciones abstractas no pueden ser relacionadas con la estructura cognoscitiva y que, por lo tanto, están desprovistas de significado. Esta dependencia de apoyos empíricos concretos limita, en forma evidente y significativa, su aptitud para aprender y manejar relaciones abstractas, puesto que sólo puede adquirir aquellos conocimientos y realizar aquellas operaciones lógicas que no vayan más allá de la representación concreta y particularizada de conceptos, implícita en el uso de los elementos de apoyo. De este modo, allí donde se hallen comprendidos conceptos y proposiciones abstractas, él está considerablemente restringido a un nivel de funcionamiento cognoscitivo concreto o intuitivo, un nivel que carece, en un alto grado, de la claridad, precisión, explicitación y generalidad asociadas con el estadio más avanzado de desarrollo intelectual" (Ausubel, *Psicología educativa…*, *op. cit.*, p. 217).

[46] Guerra, *México, del antiguo régimen a la Revolución*, México, Fondo de Cultura Económica, 1988, tomo II, p. 340.

[47] Stone Wiske, *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*, Argentina, Paidós, 1999.

[48] Ausubel plantea que un aprendizaje es significativo cuando *las estructuras conceptuales son relacionadas, de modo no arbitrario, sino sustancial* —no al pie de la letra— *con lo que el alumno ya sabe* (Ausubel, *op. cit.*, p. 56). En otras palabras, un aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee el alumno, pero para que ello suceda es necesario que el alumno tenga disposición de lograr ese aprendizaje significativo.

[49] Bruner, *Desarrollo cognitivo…*, *op. cit.*, p. 205.

[50] Delval, *La construcción del conocimiento…*, *op. cit.*, p. 79.

[51] Ausubel, *op. cit.*

[52] De acuerdo a lo planteado por Ausubel, el aprendizaje se produce cuando se relaciona nueva información con algún concepto *inclusor* ya existente en la estructura cognitiva del individuo, la nueva información aprendida modificará o contradirá a la estructura conceptual que ya poseía el individuo. Esta nueva idea se halla jerárquicamente subordinada a una idea ya existente, en este tipo de aprendizaje se produce una diferenciación del concepto existente en varios conceptos de nivel inferior.

[53] Stone Wiske, *La enseñanza para la comprensión…*, *op. cit.*, p. 52.

[54] Ausubel plantea "que el aprendizaje de estructuras de conocimiento complejas implica una comprensión de las mismas y que esta comprensión no puede alcanzarse por procedimientos meramente asociativos —o memorísticos—, no obstante, admite que en muchos momentos del aprendizaje —escolar o extraes-

colar— puede haber aspectos memorísticos [...] el aprendizaje memorístico va perdiendo cada vez más importancia a medida que el niño se desarrolla, ya que el aumento en los conocimientos facilita el establecimiento de relaciones significativas con cualquier material —por ejemplo, el aprendizaje del vocabulario en una segunda lengua no será necesariamente memorístico, ya que se puede basar en la lengua materna. En cualquier caso, según Ausubel, el aprendizaje significativo será siempre más eficaz que el meramente repetitivo. No obstante, hay que recordar una vez más que se trata de un continuo y no de una simple dicotomía" (Pozo, *Aprendizaje de la ciencia...*, *op. cit.*, pp. 207-208).

55 Fernández, en Alicia Rivera, *et al.*, *Psicología educativa: programa y desafíos en educación básica*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1999, p. 45.

56 En la actual discusión sobre el currículo y el diseño de contenido, una constante ha sido la de enseñar "hacer o manejar los procedimientos básicos de las ciencias", a los que en general se les ha llamado contenidos procedimentales o conjunto de acciones que nos permiten la obtención de determinadas metas (véase, Trepat, *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*, Barcelona, Gráo, 1999; Svarzman, *La enseñanza de los contenidos procedimentales. Propuesta didáctica para 1er., 2do y 3er. ciclo de la* EGB, Argentina, Novedades educativas, 1998). Sin embargo, en este trabajo se ha considerado más pertinente utilizar "modo de razonar" ya que se plantea que en la historia no es posible esperar resultados empíricos, porque en esta ciencia no existe un sistema jerarquizado de procedimientos que permitan arribar a un resultado esperado. Dicho de otra manera, el trabajo del historiador no tiene que transitar de la misma manera ante la diversidad de problemas que plantea la realidad histórica. Frente a problemáticas económicas, tendrá que enfrentarse a una masa de información que le posibilite la elaboración de hipótesis, o bien, frente a la problemática de "el pensamiento de los primeros conquistadores" tendrá que hacerse de toda la información de estos personajes para poder armar algunas conjeturas que den "imágenes" históricas de ese momento histórico.

57 Secretaria de Educación Pública, *Libro de texto de cuarto grado*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1995, p. 170.

58 Para Chartier, el problema no es elegir un tipo determinado de narrativa, sino que la representación de la realidad se constituye con formas de inteligibilidad diferentes de las realidades sociales pensadas diferentemente, la narrativa del "*Méditerranée* no es la misma que la de *Montaillou*, el de la microhistoria no es el de la historia social, el de una curva de precios no es el de una historia de vida" (Chartier, *El mundo como representación*, Barcelona, Gedisa, 1995, p. 75).

59 García, "Aprender fechas, periodos, personajes y lugares es enseñar historia", en *Entre mestr@s*, México, Universidad Pedagógica Nacional, Vol. 2, núm. 3, 2001, p. 90.

60 "...de acuerdo con varios estudios realizados en el marco del desarrollo ontogenético (Delval, 1989), se ha revelado que a pesar de las diferencias existentes entre el conocimiento social y no social, ambos parecen estar sujetos a un proceso de construcción muy similar [...], autores como Castorina (1989) argu-

mentan que en el conocimiento social existe unidad con los otros tipos de conocimiento por los mecanismos y procesos constructivos que le subyacen, pero al mismo tiempo cierta diversidad para con aquellos, dadas las peculiaridades de los contenidos derivados de los objetos sociales" (Delval y Castorina citados en Díaz Barriga *et al.)*, "Comprensión de nociones sobre organización social con niños y adolescentes mexicanos de nivel socioeconómico bajo", en *Revista de Psicología Social*, núm. 7(2), México, 1992, p. 177).

61 Vansina, en Curtis, *El taller del historiador*, México, Fondo de Cultura Económica, 1975, p. 259.

62 Delval, *La construcción del conocimiento…*, *op. cit.*

63 *Ídem*, p. 103.

64 Lerner, en Castorina *et al.*, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, México, Paidós, 1998, p. 98.

65 Bruner, *La educación puerta a la cultura*, Madrid, Aprendizaje-Visor, 1997, p. 122.

66 Galbraith, en Curtis, *op. cit.*, p. 30.

67 "Para comenzar, prácticamente todas las habilidades humanas poderosas implican el dominio de una serie de requisitos previos. Se aprende algo, para aprender después algo más. Una función fundamental de la pedagogía humana consiste en desarrollar y proporcionar los medios que permitan al alumno avanzar, con paso firme y seguro, a través de las distintas series de requisitos previos, para lograr de este modo, un uso total y temprano de la cultura y su tecnología. Pero la construcción de los requisitos previos presenta dificultades: los pasos de la instrucción deben ajustarse a las tendencias de desarrollo propias del niño; además de que el alumno debe alcanzar la independencia al final de la secuencia, en lugar de volverse eternamente dependiente de la instrucción externa. Sin embargo, por todo esto, una vez adquirida la habilidad, debe mantenerse vivo el interés por el aprendizaje ulterior y por una mayor explotación de las habilidades adquiridas. Cómo se hace para que los pasos de la pedagogía coincidan con las capacidades en desarrollo, para instruir sin que el alumno se vuelva dependiente, para hacer todo esto manteniendo vivo el interés por el aprendizaje futuro: todas estas cuestiones son complicadas y no tienen una respuesta sencilla" (Bruner, *op. cit.*, p. 134).

68 Paul Veyne plantea que el historiador debe, ante todo, reconstruir el pasado, y para lograr esta reconstrucción utiliza la misma lógica que las ciencias "porque la lógica no es una cosa muy variada. En su reconstrucción de la verdad el historiador se somete a las mismas normas que los sabios; en sus inferencias, en la búsqueda de las causas, obedece a las mismas leyes generales del pensamiento físico" (Veyne, *Cómo se escribe la historia. Ensayo de epistemología*, Madrid, Fragua, 1972, p. 140.

69 Lerner, en Castorina, *op. cit.*

70 *Íbid,* p. 98.

71 Le Goff *et al.*, *La nueva historia*, Bilbao, Mensajero, 1988, p. 271.

72 Díaz Barriga, en Coll *et al.*, *Piaget en la educación. Debate en torno de sus aportaciones*, México, Paidós Educador/Universidad Nacional Autónoma de México, 1999.

[73] "En la estrategia de resolución de problemas se intentó generalizar las ya identificadas a partir de la obra de Piaget, en el pensamiento aplicado a las ciencias de la naturaleza […] pronto se comprobó que las ciencias sociales tienen parámetros propios. Sus problemas son poco estructurados porque se caracterizan no sólo por la escasa definición de las condiciones iniciales del problema, sino también por la ausencia de una solución 'correcta' comúnmente aceptada" (B.A. Díaz, en Coll, *Piaget en la educación…*, *op. cit.*, p. 129).

[74] Garduño, "Y entonces, ¿hacia dónde viajan los cubanos?, en *Entre maestr@s*, México, 2001, p. 20.

[75] Este ejemplo fue tomado de una clase de historia de la Escuela Activa Paidós dirigida por la doctora Teresa Garduño, presentado en el artículo "¿Y entonces, hacia dónde viajaron los cubanos?" De la revista *Entre maestr@s*. Ella señala lo siguiente; "Observando esta deliciosa escena escolar, encontramos cómo los niños establecen relaciones, encuentran antecedentes y consecuencias. Ordenan hechos, los articulan con su referente temporal (las fechas) que les dan un apellido para ubicarse en una tira temporal […]. Creemos que Emilio ha ido mucho más lejos. Sus acciones sobre los mapas construidos en colectivo, los comentarios de los compañeros, la sucesión de las fechas y fenómenos lo lleva a interiorizar esta categoría infralógica tan compleja que le va a permitir construir una noción de la historia mucho más integrada y reflexiva" (*Ídem*, pp. 20-21).

[76] Bruner, *La educación…,op. cit.*

[77] *Ídem*, p. 146.

[78] Egan, *Fantasía e imaginación, su poder en la enseñanza. Una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria*, España, Morata, 1994.

[79] La maestra solicita a los niños que saquen el libro de historia.

—Maestra. Levanten la mano los que ya terminaron de transcribir las fechas que aparecen en el libro. Yo sé que ninguno las ha acabado porque son muchas. (El ejercicio consiste en copiar en el cuaderno las fechas que aparecen en la parte inferior del libro *Lecciones de historia*).

Al término de la actividad la maestra pregunta a los niños acerca de lo que les llamó la atención y en qué año sucedió.

—Maestra. Para darnos una idea de todo lo que han recabado, ¿qué es lo que más les ha llamado la atención?

—Alumno. A mí me llamó la atención lo del maíz.

—Maestra. ¿En que fecha?

—Alumno. Es antes de Cristo, cuando cosechaban maíz y fríjol.

—Maestra. ¿De dónde sacaste la información?

La maestra se acerca al niño y abre el libro para verificar el dato referido.

—Maestra. Lo que más le llamó la atención a Óscar fue el surgimiento de la agricultura en el año 5000 antes de Cristo. Cuando el hombre se da cuenta del fenómeno natural, cuando la planta germina y crece con la ayuda de los fenómenos naturales que lo rodean. Ya vimos la línea del tiempo y ya sabemos que se manejan dos tiempos ¿verdad?, antes de Cristo y…

—Alumno. Después de Cristo.

—Maestra. A ver, ¿qué otra cosa les llama la atención?
—Alumno. A mí me llamó la atención de 1550 a 1809, lo de los virreyes.
—Maestra. A ti te llamó la atención lo que pasa en la Nueva España. ¿Por qué en la Nueva España se nombraron virreyes?
Otra niña señala que en el año 400 había una máscara de oro en Monte Albán.
—Maestra. Qué cultura floreció en Monte Albán.
Trascripción de clase tomada de Ana María Prieto y Remedios Salazar, "Para enseñar historia primero hay que entenderla, quererla" sobre el trabajo docente de la maestra de primaria Lourdes Gutiérrez, en Marta Tlaseca (coord.), *Reflexiones, saberes y propuestas de maestros sobre la enseñanza de la historia*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1997, p. 80.

[80] Escalante, "Travesías" en *Gaceta* No. 288, México, Fondo de Cultura Económica, 1994, p. 39.

[81] *Ídem*, p. 40.

[82] Newton tuvo que pensar de manera totalmente diferente las ideas de reposo y movimiento pero, para ello, tuvo que ir más allá de la percepción inmediata e imaginar fuerzas actuando allí donde sus efectos no son perceptibles sino solo inferibles a partir de su resistencia al movimiento. "Newton no llegó a este modelo gracias a un proceso de tipo perceptivo sino imaginativo, que repasa toda la percepción; sin embargo, parece también evidente que para llegar a ello necesitó el concurso de operaciones lógicas, sin las cuales hubiera permanecido anclado en los datos perceptivos" (Moreno, *Ciencia, aprendizaje…*, *op. cit.*, p. 47).

[83] Kogan, *Filosofía de la imaginación. Función de la imaginación en el arte, la religión y la filosofía*, Argentina, Paidós, 1986, p. 9.

[84] Moreno, *op. cit.*, p. 15.

[85] Le Goff, *Pensar la historia*, Barcelona, Paidos Ibérica, 1977.

[86] "Pero yo sigo convencido de que la guía más segura hacia el pasado no es el método que incluye la fe monástica y monística en la formación de los modelos, a la que se aferran algunos historiadores y la mayoría de los expertos en ciencias sociales, con una inflexibilidad o una ferocidad que a menudo encubre alguna oculta inseguridad. Antes bien, es la imaginación la que me interesa con lo que quiero decir, entre otras cosas indefendibles, cierta sensibilidad a los matices, remolinos extravagancias, sombras y rarezas del pasado. La imaginación en todo su esplendor debe mover al historiador a probar diferentes técnicas y aun diferentes sistemas, así como el alpinista consumado aprende a enfrentarse a diferentes clases de rocas y hielos" (Curtis, *op. cit.*, p. 293).

[87] Citado en Vigotsky, *La imaginación y el arte en la infancia*, México, Akal, 1982, p. 8.

[88] Egan, *Fantasía e imaginación…, op. cit.* Bajo esta misma línea argumentativa, es importante señalar que "las nociones clave de Piaget son más bien las de acomodación y asimilación. La acomodación es una función del organismo y del psiquismo por la cual se adapta al ambiente. En la asimilación, por el contrario, se asimila el objeto integrándolo por medio del psiquismo de manera tal que pierde sus cualidades propias y toma ciertas cualidades del sujeto. En la acomodación

la función simbólica es pasiva e imitativa, en la asimilación es activa y creadora. De la acomodación proceden las imágenes; es cuando los significantes nacen de la imitación de los objetos; de la asimilación surge lo que nosotros aportamos de nuestro interior a las cosas. La significación es dada por la asimilación; es porque somos capaces de pensar cómo llegamos a pensar, a comprender el significado de las palabras" (Kogan, *op. cit.*, p. 30).

89 Si el principio "de lo concreto a lo abstracto" fuera tan simple, el niño transitaría progresivamente —sin necesidad de la educación escolar— a los conocimientos abstractos. Por supuesto, Piaget no hacía tal planteamiento, él afirmaba que la secuencia entre los estadios es esencial, sin embargo, hay que reconocer que los esquemas se van combinando entre sí a lo largo del desarrollo dando lugar a sucesiones de acciones cada vez más complejas". Delval, *La construcción del conocimiento…*, *op. cit.*, p. 310.

90 *Ibídem*.

91 *Ibídem*.

92 "El simpático cartero, por poner un ejemplo, constituye un buen símbolo del poder del Estado, pero para que un niño comprenda la naturaleza de semejante poder es preciso que dé muchos rodeos al concepto de poder, sea estatal o de otro tipo, y que sepa distinguir, pongamos por caso, lo que es el poder legalmente constituido de aquel que se ejerce por la fuerza. Creemos más oportuno buscar formas de despertar la curiosidad infantil mediante ejemplos particulares cuya pericia vital y cualidades humanas puedan apreciarse claramente, tanto si pertenece al entorno inmediato del niño como si proceden de un medio más remoto. Si conseguimos activar el deseo de poner orden en aquello que se estudia, nuestro esfuerzo dará el fruto apetecido" (Bruner, *Desarrollo cognitivo…*, *op. cit.*, pp. 187-188.

93 Heller, *Teoría de la historia*, México, Fontamara, 1986.

94 También el discurso histórico es una invención cuya materia prima es la realidad pasada que lo condiciona y restringe. A veces, los historiadores han creído que es posible representar con fidelidad el retrato de una época; pero hoy sabemos hasta qué extremo intervienen, en la construcción del discurso histórico, las mismas formas que gobiernan la escritura de ficción, las formas literarias a través de las cuales se estructura el discurso de la historia: figuras y recursos que son propios de la escritura narrativa, relacionada con la representación de la realidad; capaz de producir un cuerpo de enunciados científicos —y esto la hace diferente del relato literario— que permite establecer un conjunto de reglas destinadas a estimular la interpretación crítica de cuanto constituye su objeto de estudio" (Janer, "A los seres humanos les encantan las historias", en *La gaceta*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994).

95 Mc Ewan y Kieran (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Argentina, Amorrortu, 1998.

96 Gardner, *La mente no escolarizada…*, *op. cit.*

97 Mc Ewan y Kieran, *op. cit.*, p. 171.

[98] Jean, *Bachelard: la infancia y la pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1989.

[99] Janer, "A los seres humanos…", *op. cit.*

[100] De acuerdo con Gardner "cuando los niños entran a la escuela primaria poseen un conocimiento argumental de muchos conjuntos de acontecimientos que encuentran en el mundo sus guiones, incluyen desde los eventos familiares más cotidianos, hasta las vacaciones, salida al museo, y otras incontables secuencias de acontecimientos —no sólo acontecimientos que han vivido o presenciado, sino también tramas y personajes que han visto por la televisión, películas, libros o narraciones populares. Esperan de la escuela oír y leer ejemplos de estos guiones, o variaciones de ellos, sin embargo no es así. En los currículos escolares de historia se encuentran una mezcolanza entre categorías, conceptos y hechos históricos. Acostumbrados a guiones que caracterizan 'los buenos/los malos', una persecución y un final feliz, pueden encontrar árido el contenido escolar, ya que no pueden concretarlo o 'materializarlo' en acciones concretas, a pesar de esta no correspondencia entre el discurso en la escuela y el lenguaje de la calle. El lenguaje de la escuela es remoto respecto a la experiencia diaria, favorece términos y conceptos abstractos y comporta intercambios formulados entre maestro y alumno. Los significados suelen definirse de modo técnico y existe un considerable metalenguaje —hablar sobre lo que se habla— (Gardner, *La mente escolarizada…*, *op. cit.*, p. 139).

[101] Egan, *Fantasía e imaginación…*, *op. cit.*, p. 27.

[102] Vigotsky, *op. cit.*; y Vigotsky en Janer, *Pedagogía de la imaginación poética*, Barcelona, Aliorna, 1989.

[103] Mc Ewan, *op. cit.*, p. 118.

[104] Paley, en *ídem*, p. 147.

[105] Bruner, *La educación…*, *op. cit.*

[106] *Ídem*, p. 128.

[107] *Ídem*, p. 129.

[108] Michael Ende, *La historia interminable*, Madrid, Alfaguara, 1985.

[109] Kogan, *Filosofía de la imaginación…*, *op. cit.*, p. 269.

[110] Moreno, *op. cit.*, p. 50.

[111] Janer, *Pedagogía de la imaginación…*, *op. cit.*, p. 15.

[112] *Ibídem*.

CAPÍTULO 4

La función de la narrativa en la educación[1]

El actual interés que existe en la configuración narrativa, especialmente en la enseñanza y aprendizaje de la historia, se justifica con la argumentación de que lo narrativo es lo que da inteligibilidad a la realidad y, a su vez, es la forma que asume la explicación histórica, por lo que se considera como imprescindible en la definición de cualquier currículo, ya que uno de los primeros acercamientos que tiene el ser humano para ordenar el caos de la realidad es, precisamente, el narrativo. Pese a este reconocimiento y a lo antiguo de la práctica humana por crear historias y contarlas, la narrativa había sido relegada de la investigación educativa y de las otras ciencias —entre ellas la historiografía positivista— por no considerársele como elemento que dota de cientificidad al conocimiento. Evidentemente, al excluir la narrativa del currículo, se niega la naturaleza misma de la historia y la posibilidad de que el alumno desarrolle, de forma natural, el *dar sentido y hacer inteligible el mundo que lo rodea*.

La historia, en aras de perseguir solo las operaciones de causalidad, había rechazado otras formas del conocimiento humano tan válidas como el razonamiento lógico-deductivo y como la "operación interpretativa" —que es la que dota de sentido y da inteligibilidad a la realidad. El saber histórico se había empeñado en encontrar las conexiones entre los hechos al describir sus relaciones individuales con otros sucesos —lo que se traduce en la "explicación del acontecimiento", al situarlo en un momento histórico—, y al hacer a un lado el acto interpretativo —que es el que capta los acontecimientos dispersos y fragmentados por las huellas o vestigios de forma conjunta mediante la configuración de una trama—, renunciaba a su naturaleza intrínseca, a su modo de razonar narrativo y se hacían esfuerzos

vanos por alcanzar un estatuto al cual no necesariamente tendría que pertenecer: el de la cientificidad de las ciencias naturales.[2] Ante tal presunción de cientificidad, a la narrativa se le concebía como una forma literaria para embellecer los informes científicos, o bien, como el medio para contar las anécdotas preliminares de los grandes descubrimientos, pero que debía desaparecer al momento de pasar a la dimensión de lo científico —que identifica la objetividad con la distancia entre el científico y su objeto de estudio, en donde, por supuesto, no hay un narrador. Situación que llevó a esconder a la narración en los sótanos de la investigación, ya que no había sido "tocada" por la varita de la cientificidad que crea abstracciones y generalizaciones y, por supuesto, no cumple el requisito de verificabilidad. Es de obviedad señalar que para la historiografía cientificista no se reconoce en la narrativa una "explicación" de la realidad.[3]

Al suponer que la narrativa sólo era una mera precisión estilística más que una forma de comprensión e interpretación del mundo, se abandonó toda relación que pudiera tener con "la comprensión, interpretación, ficción o la imaginación", así como todo aquello que le diera ciertos aires de narratividad, bajo el argumento de que la narración de particularidades no puede aspirar a ser ciencia, o bien, que el simple narrar no explica el "por qué" de los acontecimientos históricos; habría que buscar las causas y sus regularidades para no ser considerada una ciencia del espíritu o una mera ilusión del pensamiento. Para bien de la configuración narrativa se experimentaron cambios en las ciencias sociales y en la historia, incluso en la psicología se dio la llamada revolución cognitiva, que alejaron al positivismo como forma de conocer e interpretar al mundo y adoptaron la metáfora de *la vida como narrativa*, "acercándose a una postura más interpretativa. El significado pasó a ser el elemento central: cómo se interpretaba la palabra, qué códigos regulaban el significado, en qué sentido la cultura misma podía tratarse como un "texto" que los participantes "leen" para su propia orientación".[4]

A pesar de la aceptación, en términos generales, de que la historia no tiene como fin último el buscar la regularidad del acontecimiento, sino el de comprender lo particular en una perspectiva de un todo significativo —a través de la trama o intriga—, y que en el modo de razonar de este peculiar conocimiento hay mucho del análisis

interpretativo que atribuye significado a lo real-pasado desde el presente del historiador.[5] Parece no haber mucho convencimiento entre los que diseñan el currículo, en cuanto a que se puede "razonar científicamente" con el modo particular de construir la realidad que posee la historia. Frente a la realidad sociohistórica no se pueden desplegar solamente las acciones cognitivas de la lógica deductiva —como, por ejemplo, la observación de la que hace uso el biólogo—, necesariamente se tiene que actuar interpretativamente y una manera de hacerlo es a través de la configuración narrativa.

El *pensar históricamente* implica, esencialmente, la temporalidad, pero no entendida bajo la visión de un realismo ingenuo que nos llevaría a la ordenación lineal-cronológica del antes y después —implícita en el conocimiento histórico—, sino como una vivencia desde lo temporal, donde el "tiempo narrado" se construye de un presente hacia lo real-pasado, siendo actividad del historiador —desde su horizonte cultural y la problemática histórica a estudiar— asignar una perspectiva temporal. Es decir, la temporalidad histórica es producto de cómo el presente va a configurar e interrogar al pasado y la actividad interrogativa implica poseer un saber preconstituido que posibilite cuestionar al pasado. Por lo que se deduce que el *pensar históricamente* no es una acción cognitiva ligada exclusivamente al desarrollo psicológico del individuo, sino que es producto del conocimiento de una sociedad y, por ello, su enseñanza debe concebirse como una acción cultural-interpretativa que requiere madurarse con un conjunto de estrategias educativas que apunten hacia la reflexión y problematización, para aspirar a desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo en los alumnos.

Sin duda, las ideas hasta aquí expresadas cuestionan los principios docentes más arraigados en la práctica y la estructura curricular de la enseñanza en la historia, ya que intentar ir más allá de la información fáctica que ordena al contenido histórico y del supuesto de que la historia sólo cumple su función ideológica, implica caminar un largo camino en el que se considere el carácter comprensivo de la experiencia humana y que la acción vivida requiere sus propios términos de explicación y/o interpretación —los cuales son irreductibles a los de la explicación de la física. Así, la narrativa no va a ser sólo una metodología —como señalo Bruner —,[6] sino una forma de construir y dar inteligibilidad a la realidad.

Así pues, el interés por la narrativa se activa en la exigencia de romper, en definitiva, con la concepción de racionalidad tradicional que impera en la escuela, y orientar la enseñanza y el aprendizaje de la historia hacia la naturaleza contextual específica y compleja de este conocimiento, es decir, se aspira a recuperar el modo natural de razonar de la historia. Esta aspiración se fundamenta en la argumentación de Ricoeur[7] que hace énfasis en el hecho de que la "lectura" de una acción de la experiencia humana implica a los principios hermenéuticos y, como la historia versa sobre las acciones de los hombres del pasado, se deduce que el fin de la historia es la comprensión hermenéutica de las acciones humanas.

En este sentido, es importante mencionar que la psicología ha desarrollado en los últimos años una línea de investigación —sugerente para este trabajo— que afirma que el aprendizaje del pensamiento histórico involucra ciertas habilidades cognitivas específicas y que es el entorno cultural y social del individuo lo que hace posible su desarrollo.[8] En la medida en que la historia es un discurso cultural que se nutre de las distintas formas de concebir el pasado, de la atribución de significado que cada presente otorga a la realidad-pasada, y que se construye en el permanente diálogo entre presente y pasado, dicho de forma sencilla, que es un conocimiento interpretativo, su modo de razonar no puede enseñarse al margen de estas características ya que posee una dinámica propia, irreductible a reglas exclusivamente formales del pensamiento lógico. Es decir, el razonamiento no sólo tiene formas de proceder, sino contenido, por lo que cualquier teoría generada del razonamiento humano debe incluir, de manera importante, el componente semántico de cada ciencia.

La narrativa es una modalidad del pensamiento —diferente al pensamiento causal o paradigmático— que profundiza en lo particular, que no pretende una lógica lineal, sino que puede tener un abordaje analógico o metafórico con un ritmo o secuencia de eventos significativos que dan organización a la experiencia vivida, como lo muestra cualquier narración o configuración de la experiencia humana. Por ejemplo, las pinturas rupestres, los mitos, o incluso las pláticas de oficina sobre los problemas económicos de una nación, o bien, una explicación propiamente científica que se configure de manera narrativa. Lo que se intenta precisar es que lo narrativo nos permite

conocer y usar la amplia gama de sentidos de cada cultura y, a su vez, darnos cuenta que en el proceso de conocimiento el pensamiento no actúa de manera unívoca sino que posee diferentes modalidades: el paradigmático y el narrativo.[9]

Al conocimiento histórico no se le puede encasillar fácilmente en ninguna de estas dos modalidades de pensamiento. Por un lado, tiene mucho del pensamiento lógico-científico en sus formas de proceder; crea hipótesis que apuntan a crear "realidades posibles"; y realiza operaciones hermenéuticas para dotar de significado a la experiencia del hombre. Y aunque le importa la verdad, ésta no se asemeja a la verdad de las ciencias físicas, ya que la verdad histórica —si es que existe— no es verificable ni observable, sino que descansa en las huellas dejadas por el pasado y en las experiencias de los otros. Su argumentación es lógica, pero también tiene que ser verosímil y coherente como en el género literario. La historia no tiene como fin último hacer generalizaciones a partir de contextos particulares —aunque sí hace uso de la generalización—, su naturaleza epistemológica la lleva a comprender lo particular, así que el objetivo de comprender los acontecimientos humanos es sentir las alternativas que tiene la posibilidad humana, como lo señalaría Bruner, y es precisamente ahí donde se centra la función epistemológica y cultural de la historia.

Por otro lado, a simple vista parecería que la explicación histórica corresponde a la modalidad de pensamiento narrativo que han propuesto tanto historiadores como psicólogos, quienes afirman que "hay que ponerse en los zapatos del otro" —llamada empatía histórica—; o como afirma el psicólogo Bruner,[10] al señalar que, en la modalidad narrativa, lo que constituye esta forma de pensamiento son los argumentos de la acción: la intención de los agentes o metas, las situaciones y los medios, todas ellas condiciones que nos llevan a saber qué es lo que saben, piensan, sienten o dejan de saber, pensar o sentir los que intervienen en la acción.[11] Como es evidente, en la "re-construcción" de los hechos históricos no es posible saber exactamente qué pensaba, sentía o deseaba, por poner un caso, Agustín de Iturbide —militar realista que durante la primera fase de la guerra de Independencia combatió a los insurgentes, luego se volvió el adalid del Plan de Iguala y abrió el camino a una independencia negociada que le daría el trono de México. Desde el momento que hay

una recuperación histórica de su persona en la comprensión del proceso llamado "Independencia de México" se está interpretando desde una perspectiva temporal. En la ciencia histórica no se puede trabajar la realidad psíquica de los personajes como se haría en la obra de Shakespeare, cuando se da el desenlace trágico en la obra *Romeo y Julieta*. A lo que puede llegar el conocimiento histórico es a hacer algunas suposiciones o conjeturas acerca de las pretensiones de Agustín de Iturbide al ser el primer emperador de México. En la historia, no se puede suponer que este personaje, en algún momento de su vida, se haya dicho a sí mismo que llegaría a ser emperador de la nueva nación mexicana, intención que evidentemente no es importante para la interpretación histórica, lo importante es que él fue uno de los actores políticos que consumaron la llamada "Independencia de México", como se le llamó a esos acontecimientos.

De acuerdo con lo que sostienen los historiadores que filosofan sobre su materia, la historia es un discurso construido de la misma manera que el literario, pero a diferencia de éste, la historia produce enunciados científicos que "configuran la realidad". Historiadores como Michel de Certeau, Jacques Rancier o Roger Chartier han escrito cómo el conocimiento histórico se expresa de manera narrativa. O bien, las aportaciones desde la hermenéutica de Paul Ricoeur nos llevan a ver que hasta la historia más estructural se construye de manera narrativa. Con estos planteamientos, no podemos dejar de precisar que el conocimiento histórico se fundamenta en "las operaciones específicas de la disciplina, construcción y tratamiento de los datos, producción de hipótesis, crítica y verificación de los resultados, validación de la adecuación entre el discurso cognitivo y su objeto. Incluso cuando escribe de forma *literaria*, el historiador no hace literatura, y ello a causa de su doble dependencia: dependencia del archivo y, por lo tanto, del paso del que este es huella [...]; dependencia también respecto a los criterios de cientificismo y a las operaciones técnicas propias de su oficio".[12]

Estas características tan peculiares de la ciencia histórica, en la que se conjuga el pensamiento narrativo y el lógico, hacen de esta asignatura un "ideal" para desarrollar en el alumno el pensamiento científico, ya que la comprensión del pasado no es tributaria a la arqueología positivista que profundiza sobre lo particular de un acon-

tecimiento o, dicho de otro modo, no por saber más y más de los sentimientos y acciones de Iturbide —para volver al ejemplo anterior— se tendría más historia. Lo importante para el conocimiento histórico es la valoración de esta nueva información a la luz de una interpretación. Podemos saber más en torno a este personaje, por ejemplo, que fue el incitador de la guerra de exterminio de los insurgentes, arrasando pueblos, fusilando personas sin juicio alguno, encarcelando mujeres por el hecho de ser parientes de insurrectos —información perfectamente documentada—, o los escándalos financieros en que se vio envuelto entre 1814 y 1816, ya que como jefe militar de la zona controlaba la vigilancia armada de los convoyes y comerciaba todo lo comerciable en bien de su persona.[13] Lo substancial de esta información en el trabajo de investigación histórica es la comprobación de las hipótesis de trabajo situadas en una interpretación.

En la historia convive lo narrativo y lo paradigmático; los personajes y sus acciones, con las categorías y los conceptos; el tiempo histórico, con los límites que impone una trama; lo particular con lo universal, etcétera. Formas de pensamiento que implican competencias y habilidades un tanto diferenciadas, necesarias de explicar en una propuesta de enseñanza.

En apartados anteriores se ha visto al pensamiento lógico en la enseñanza de la historia, ahora veamos el pensamiento narrativo. Este implica el desarrollo de habilidades cognitivas que no han sido consideradas por el currículo, y es precisamente la historia, junto con la literatura, la que da oportunidad de desarrollar esta forma de pensamiento. En ese sentido, se plantea que la enseñanza de la historia puede ser tan "difícil" o compleja como la enseñanza de las llamadas ciencias "duras"; pero esta dificultad no estriba en lo que actualmente se reseña en las diversas publicaciones que se han generado sobre esta problemática, sino en estimular una forma de aprender que implique el desarrollo de *competencias* propias del pensamiento histórico, es decir, estimular las conductas disciplinarias como la investigación interpretativa de la cual se constituye la escritura de la historia.

Quizá no existen desacuerdos acerca de que la finalidad educativa de la historia es que el alumno, además de manejar parte del co-

nocimiento declarativo que marca el currículo escolar, sea capaz de utilizar las competencias disciplinarias del conocimiento histórico, es decir, que pueda reflexionar y recrear la realidad en un contexto determinado. Así como el historiador tiene que "crear" una interpretación del problema histórico que esté trabajando y buscar las respuestas a sus ¿por qué?, el alumno tendría que estar capacitado para desarrollar esa competencia.

Lo anterior presupone que la enseñanza de la historia en el currículo escolar debería implicar el mismo interés que las matemáticas o la física, de "la misma manera que se puede y debe enseñar el método que subyace a la explicación en la ciencia con cuidado y rigor, así también se pueden enseñar los métodos interpretativos y narrativos de la historia, las ciencias sociales e incluso la literatura",[14] dado que la historia implica un modo de razonar científico, es necesario que el currículo escolar deje atrás la visión de que la historia sólo sirve como instrumento ideológico o, en su defecto, como una materia de "entretenimiento informativo".

El gran reto que hoy tienen los historiadores y los maestros interesados en ayudar a resolver esta problemática es trascender la sola exposición de unos hechos muertos, o dejarse llevar por las modas educativas de "enseñar" los procedimientos empleados por los historiadores. Lo importante es llevar a los alumnos de manera gradual al cómo se construyen las representaciones sobre la realidad histórica. Al hacerlo así, el contenido histórico se desplaza desde la simple información fáctica a la representación de la realidad —de lo concreto a lo complejo y abstracto—, conjugando con ello la lógica del conocimiento histórico con los principios subyacentes de la estructura cognitiva del alumno. No hay que olvidar que un importante fundamento de la lógica consiste precisamente en observar y participar en el cómo se construye lo que se aprende.

Se trata, como ya se había señalado anteriormente, no sólo de conocer los hechos del pasado, sino de apropiarse de las formas que desarrollan el pensamiento histórico. De esta manera, poco a poco, el alumno puede apropiarse de la naturaleza del conocimiento histórico al darse cuenta que la historia no es solamente la "interpretación" desde el poder, generalmente presentada en los libros de texto, sino una representación de la realidad que nunca es definitiva;

las nuevas experiencias —en la investigación del historiador, como en la discusión del salón de clases y en la vida misma— abren la posibilidad de nuevos horizontes en el conocimiento histórico, ya que, como representación de lo social, el alumno sólo se apropia de una parte de esa realidad.

Para lograr que el alumno utilice lo aprendido en la escuela y pueda aproximarse a la comprensión del mundo que le rodea, será necesario trabajar las prácticas del razonamiento histórico; plantear preguntas a las fuentes históricas; establecer analogías; hacer inferencias para formarse una imagen coherente del pasado; tejer hipótesis; aclarar las ideas; reflexionar sobre la realidad sociohistórica; interpretar la realidad; y hacer inteligible este conocimiento mediante la narrativa. Sólo ello permitirá desentrañar la manera sistemática de pensar de la historia. Ricoeur precisa que comprender es captar conjuntamente las acciones de los hombres, sus intenciones y sus repercusiones, todas ellas reflejadas en un contexto social y expresadas en una *trama* o *narración*.[15] Así pues, en el proceso de aprendizaje de la historia es importante que el alumno no sólo memorice, sino que genere sus propias hipótesis, que comparta el por qué llegó a determinadas afirmaciones con sus compañeros y con la maestra. La comunicación dialógica que establecemos con "los otros" es finalmente narrativa.[16]

La narrativa, modo de razonar la historia

La historia como *grafía* o producto del conocimiento humano es, antes que un acontecimiento fáctico, una representación de la realidad que se configura de manera narrativa o, dicho de otra manera, la narrativa es la forma esencial de la historia, independientemente de la forma o el género. Ortega y Gasset hace énfasis en la función de la narrativa para dar significado a la realidad y dice: "¿Cómo llamar a una operación intelectual por medio de la cual conseguimos descubrir, hacernos patente, averiguar lo que una cosa es, el ser de una cosa? Sin duda, razón. Pero es el caso que para averiguar el ser de aquella palabra no hemos ejecutado otra operación intelectual que la simplísima de narrar unos acontecimientos; como si dijésemos de contar un cuento bien que verídico. De donde se deduce ina-

pelablemente que la narración es una forma de razón, al lado y frente a la razón física, la razón matemática y la razón lógica".[17]

Chartier precisa que la historia no es —ni puede ser— la restitución del acontecimiento en sí, sino tan sólo una de sus representaciones. Es la representación de un orden específico que no es el de la ficción ni el de la novela, que tiene como fin el de preservar una forma de conocimiento del pasado determinada en cada presente, por ello la historia no se puede encajonar en la idea de verdad única o absoluta y tampoco se le puede limitar a una sola interpretación de los hechos históricos; sin embargo, es un conocimiento que tiene que ser verificable y compartido.[18] En la medida en que la historia implica una diversidad de interpretaciones hechas desde diferentes horizontes culturales, su discurso no está constituido de verdades inmutables que se encuentren en algún lugar en espera de ser "descubiertas en el futuro"; son construcciones de un presente hacia un pasado.

Bajo el supuesto de que el conocimiento histórico no está hecho de verdades inmutables es que se plantea desarrollar en los alumnos de educación básica el matiz interpretativo de la historia. Hay que enseñar y aprender a razonar históricamente, a razonar de manera histórica más que como consumidores de historias que nos hablan de "verdades correctas" o de versiones partidistas que sólo justifican "los hechos correctos" para quien elabora ese discurso.[19]

El problema de la historia como objeto de enseñanza no es que a los alumnos se les explique los grandes problemas de la historia de una manera más simplificada o que se le cuente un cuento, tampoco es que conozca las diversas posiciones políticas sobre un problema histórico, sino que el alumno comprenda lo que está recreando mediante una narrativa comprensiva que presente un argumento lógico bien formulado —de acuerdo a la información histórica trabajada—, es decir, que presente cierta coherencia de los hechos dentro de una trama y, a su vez, relato construido.[20]

De este modo, las historias o representaciones de la realidad alternativas que elabore el alumno no se alejan del pensamiento científico, ya que también nos dicen cómo o por qué sucedieron los hechos de determinada manera —de alguna forma se aproximan al razonamiento específico del conocimiento histórico. Una narrativa

que tiende a realizar descripciones imaginativas pero incorrectas, en donde no se cuestiona la información histórica ni busca elementos relevantes para encontrar la significación o referencias del proceso histórico estudiado, no expresa las competencias del razonamiento histórico.

Los psicólogos estadounidenses Boix y Gardner desarrollan una propuesta educativa llamada "Enseñanza para la comprensión",[21] en la cual caracterizan algunas cualidades que deben desarrollar los alumnos en el aprendizaje de las diferentes ciencias. En relación al aprendizaje de la historia plantean que la *conducta disciplinaria* debe apuntar hacia la *investigación interpretativa*, lo que implica, por un lado, "reconstruir los motivos y las creencias de la gente […] y, por el otro, reconstruir las instituciones, estructuras sociales y prácticas culturales en las cuales vivieron".[22]

En su trabajo, estos autores precisan que en un primer momento el alumno no problematiza y se concreta a captar la información disponible en el mundo de manera intuitiva, lo que significa que hay una *comprensión ingenua* de los contenidos. Así, las narraciones tienden a ser incoherentes y egocéntricas. Una narración a este nivel imita al libro de texto e incorpora conceptos que regularmente el alumno no comprende. A diferencia del primero, la *comprensión de aprendiz* —que es a la que se aspira con esta propuesta— se fundamenta en el modo de pensar y actuar disciplinario. Ello tendrá que iniciarse con el manejo de cierta información histórica que permita al alumno hacerse preguntas o conjeturas sobre un problema histórico específico, de tal manera que sea capaz de valorar la información que posee e iniciar la búsqueda de más información. Lo ideal sería que en esta búsqueda pueda distinguir entre la información detallada y las generalizaciones interpretativas. La narrativa del aprendiz tendría que incorporar los hechos particulares en un marco más amplio de la sociedad —como los diversos puntos de vista y la perspectiva cultural de la sociedad que se estudia. Por ejemplo, si se estudiara la industrialización, las narraciones sobre este proceso "van más allá de describir acontecimientos específicos —tales como huelgas, migraciones o políticas—; las explican estructurando las visiones del mundo de la gente y las motivaciones de sus acciones […] En la mayoría de los casos, la riqueza de estas explicaciones surge de tomar en cuenta

perspectivas contrastantes del problema, por ejemplo, la de los industriales y la de los obreros migrantes".[23] En este nivel se puede entender que el conocimiento histórico es una construcción problematizadora de la realidad que capta las continuidades y cambios a lo largo del tiempo de un proceso histórico.

Como se puede apreciar, las competencias del modo de razonar de la historia sólo pueden ser posibles en la medida en que buscan ir más allá del retrato simplificado de un momento histórico o de la crónica ideal, como lo apunta Arthur Danto. Lo deseable es transitar hacia la "construcción" de problemas históricos en los que se consideren perspectivas múltiples sobre un acontecimiento y, de este modo, lograr una visión más amplia y coherente de la realidad.

Si la historia tuviera como única posibilidad la explicación nomológica sería muy difícil comprender en términos de "leyes" a la especificidad de cada situación histórica. Pongamos el siguiente problema: ¿por qué en un país rico en recursos naturales, materiales y humanos, como México, tenemos que el 70% de nuestra población se encuentra en pobreza y pobreza extrema? Tal vez una respuesta, desde el punto de vista de las políticas que dictan las grandes potencias económicas, sería que México no ha cumplido cabalmente con las medidas que dictan los organismos financieros y que, finalmente, lo que pasa es congruente en una economía globalizada. Sin embargo, esta respuesta dista mucho de hacer comprensible la realidad mexicana. Es necesario pasar a la especificidad que implica lo particular, lo cual puede abrir otras formas de conocer estas políticas económicas. Evidentemente, no basta el camino científico de las leyes económicas para comprender la situación en la que estamos, es necesario transitar por la comprensión de las narrativas que nos permiten organizar y sistematizar una interpretación de la realidad, presentarla de manera coherente, de tal manera que la narración comprensiva de este fenómeno abra el camino esclarecedor del conocimiento. En este sentido, la narrativa, expresión del conocimiento histórico, nos permite comprobar más claramente cómo confluyen las diversas formas del conocer humano. No hay que olvidar que la explicación científica y la comprensión hermenéutica son parte del conocimiento humano, como muy acertadamente lo ha dicho Bruner,[24] será por ello que en muchos discursos con aspiraciones a la cientificidad, la narratividad está presente.[25]

Incluso para la comprensión de los fenómenos físicos, a veces es necesaria la presencia de la narrativa como camino esclarecedor hacia las leyes científicas, en la medida que quien hace esa narrativa posee una perspectiva global del problema a explicar. Sólo el "experto" puede darnos pesquisas que induzcan a la comprensión de un fenómeno. Dicho de otro modo, una persona que no esté bien "formada" intelectualmente sobre la materia que pretende enseñar, no podría "armar" una narrativa científica, por muy buen narrador que sea. Así, la enseñanza de "la física o la geografía, por ejemplo, serán más significativas si las contemplamos a través de las cualidades humanas de los descubridores o inventores del saber.[26]

Por ello es que se plantea que se puede dar sentido y coherencia a la realidad sin transitar exclusivamente por la explicación causal-nomológica. Aunque en el proceso interpretativo se ha hecho uso del pensamiento científico, ambas son caras de la misma moneda, lo cual no significa que en una de ellas se agote la interpretación o explicación de un fenómeno. Sin embargo, habría que precisar que la explicación histórica, para ser precisamente una "representación" que nos permita comprender la realidad, tiene que poseer una perspectiva de globalidad y un mínimo criterio de veracidad: "un texto no puede llamarse histórico si no se ciñe a ciertas pautas y algunos límites, los que le impone la realidad personal y social que se pretende recrear. De no hacerlo así, el epíteto de histórico le saldría sobrando […] la recreación de la época y el documento deben estar lo más apegados a la documentación que refleja la realidad que se pretenda narrar".[27] León Portilla precisa que el conocimiento histórico es parte de cómo la conciencia es capaz de integrar el tiempo que ya no existe, y para lograr esta integración tienen que tomar en cuenta los vestigios que han quedado, así como lo escrito por otros, en otros tiempos, es decir, que hay que percibir la conciencia del cambio. Por si esto no bastara, la explicación narrativa tiene que ser, literariamente, un discurso coherente enraizado en los hechos y, sobre todo, muy bien contextualizado.

Lo medular del conocimiento histórico es dar inteligibilidad a los acontecimientos, trascender precisamente al "objeto-dato-histórico" que aparece como inobjetable. Por ejemplo, "el 16 de septiembre se inicia el movimiento de Independencia de México"—¿cuál México?,

si en aquel momento histórico México no existía como nación, era una colonia española. Es decir, la inteligibilidad se expresa narrativamente o, como lo señala Ricoeur, pasar de "las estructuras del conocimiento histórico al trabajo de configuración narrativa". Desde esta perspectiva puede haber un cambio de idea en la enseñanza de la historia mediante el cual se pasa de la fecha-memoria a la creación de la ciencia histórica.

Como ya se ha señalado, a la narrativa se le asocia fácilmente con las construcciones imaginarias y no científicas, ya que no posee proposiciones verificables o universales. Sin embargo, habría que enfatizar que la narrativa es ante todo interpretación, es una forma de construir, de aprender la realidad social. La interpretación busca comprender lo ya acontecido en un contexto histórico y determinado. Así, ¿la caída del ejército villista fue por la falta de apoyo del gobierno estadounidense o por estar sometido a una disciplina sin finalidad política? —como lo ha problematizado Friedrich Katz. Para llegar a la inteligibilidad de este hecho histórico se tendría que analizar al "villismo" en el contexto de los sujetos participantes o de las alianzas que establecieron con los demás grupos que participaron. Todo depende de la problemática que configure la trama.[28]

Por otra parte, una interpretación que se elabore de un hecho histórico no necesariamente invalida a otra, "las narraciones y su interpretación circulan por las avenidas de los significados y los significados son intransigentemente múltiples: la norma es la polisemia".[29] Es más, la realidad no se le puede "atrapar" bajo un prisma del mismo color y desde un mismo lugar, hay que moverse espacial y temporalmente para comprender los procesos históricos; cada trama configura de manera diferente los hechos que narra.

La narrativa en el conocimiento histórico permite dar sentido a las experiencias vividas por el hombre, desde la vida de un molinero narrada por Carlo Ginzburg en su libro *El queso y los gusanos*, o los relatos de los campos de concentración en la II Guerra Mundial, hasta los documentos económicos de una hacienda del siglo XIX o los documentos diplomáticos entre países que se encuentran en una disputa comercial. Pongamos el ejemplo que trabaja Gardner[30] sobre los dramáticos relatos de los judíos que vivieron en los campos de concentración. Estos relatos, cargados de humanidad, que en sí

mismos son aterradores y pueden sobrecoger a cualquier conciencia, no dicen mucho si no los ubicamos en un contexto más amplio, en una perspectiva de globalidad o explicación narrativa. La comprensión de un hecho particular tiene que estar en el contexto de una problemática. En este caso, las historias o relatos de los judíos que vivieron esa pesadilla se pueden comprender mediante la vía de la problematización histórica, por ejemplo, "el genocidio" como expresión de la violencia extrema, o bien, si pretendemos una problemática con ciertos tientes "intencionalistas" se podría trabajar sobre "las razones del odio de Hitler hacia los judíos", etcétera; lo importante es que cada problemática abra el horizonte hacia nuevas preguntas. Gardner afirma que entre más nos adentramos a un problema, más enigmático se vuelve.

Con ello se plantea que la narrativa es un entorno conveniente al pensamiento del alumno de educación básica, ya que cualquier problema histórico —insisto en el concepto problema y no acontecimiento histórico: el primero abre otras posibilidades a la historia, el segundo la restringe a sólo ser historia factual—, que se pretenda enseñar, es susceptible de presentarse desde diversos ángulos y proporcionar material abundante para exponer narraciones interesantes. Estas narraciones pueden ser tan amplias o específicas como se quiera, dependiendo del interés y motivación en el aula escolar. Sin embargo, es importante señalar que una narración lleva consigo sus propios límites, determinados en gran medida por la especificidad del problema histórico a desarrollar. Si se va a estudiar una unidad temática sobre la Revolución Mexicana, los límites estarán dados por la problemática que se pretenda analizar, pueden ser desde las manifestaciones de los diversos grupos sociales contra la dictadura porfirista; la lucha armada entre las diversas facciones, etcétera. La problemática pude variar, pero es la que va a ocupar el papel determinante en la organización de la narrativa. "La narración constituye la unidad lingüística que lleva consigo su propio contexto. Dentro de la narración, cada parte se ubica en el contexto de las otras partes, de modo que su significado se aclara y está apoyado en el resto".[31]

En la narrativa se fijan los significados del hecho particular. En ella se van configurando como parte de una trama, de una explicación de la realidad. En la medida en que los hechos se hacen inte-

ligibles, se va construyendo la narración "todo lo que se narra es comprensible, puesto que se puede narrar",[32] y de alguna manera van acotando la realidad. En la forma narrativa, el universo está limitado por una problemática específica y los hechos se encuentran situados de tal forma que nos permiten captar de mejor manera su sentido, lo que da significado y cohesión a los hechos históricos es la forma lógica en que se interrelacionan para construir una explicación; a diferencia del discurso literario en que una escena o acontecimiento no necesariamente está precedida por una causalidad lógica.

Si tomamos en cuenta esta característica de la narrativa, apreciamos que ofrece un ambiente inmejorable de aprendizaje, ya que puede inducir al alumno de manera efectiva a penetrar en la forma del razonamiento histórico, en la medida en que la narrativa establece un sentido de coherencia y causalidad entre los hechos y presenta cierta flexibilidad en la comprensión de la realidad, se puede pensar como un "todo coherente" para crear entendimientos más amplios en el alumno. Egan nos dice que esta característica dota de sentido a las cosas, se aprecia en el hecho de que nuestras mentes construyen "imágenes" de la realidad en tramas mentales o conceptos. En esa construcción entran en juego la coordinación constante y cambiante de contextos y contenidos. A su vez, esas imágenes del mundo están determinadas por el contexto de nuestras pautas de comprensión, sentimiento y demás elementos mentales y emocionales. El interés de los niños en un cuento de hadas o en una aventura reside en el hecho de que les produce significados agradables —esta capacidad no es algo que aprendemos, sino algo que somos—, pero también es comprensible, ya que la manera de unir los diversos acontecimientos se basa en un esquema causal sencillo que está más asociado a la emoción que a la razón. A diferencia del razonamiento lógico de un adulto que no encuentra en un cuento de hadas lo mismo que puede encontrar en una novela de García Márquez, por ejemplo, con niveles de causalidad más complejos.

La narración aporta al currículo escolar una perspectiva renovadora en el tratamiento de la historia, ya que la información histórica que se presenta está cohesionada por una problemática que le da significado a los acontecimientos, además de interés y sentido. No es

lo mismo hablar de acontecimientos cronológicamente sucedidos —como se presentan en los libros de texto de historia—, que enmarcar esa misma información histórica en una explicación narrativa, expresada de forma más coherente, que incluso puede dar vida "a lo inanimado". La narrativa no es un simple registro de datos o experiencias. En ella hay la intención de comprender, de hacer inteligible la realidad, de verla desde diferentes experiencias y horizontes. Por más "obvio" que pueda parecer un acontecimiento histórico —como el siguiente enunciado que se encuentra en cualquier libro de texto "La Independencia de México se inició el 16 de septiembre de 1810" —, éste siempre se puede reescribir, e insertarlo en diferentes contextos explicativos, como parte del "saber compartido" de una sociedad.[33] Ello no equivale a afirmar que cada aprendiz debe redescubrir o revivir la secuencia invariante de acontecimientos o la historia narrativa que los autores originales de esas ideas experimentaron, un enfoque reconstruccionista, por el contrario, registra las formas de la conciencia presentes en todo pensamiento desarrollado e identifica ciertas pautas como características determinadas.

Por ello, se plantea que narrar la historia a los alumnos —contrario a lo que piensan algunos historiadores y maestros— logra suscitar en ellos mucho más interés y *disposición al conocimiento*, que hacerlo mediante una historia académica plagada de conceptos y hechos fácticos, ya que la narración ofrece una trama que tiene personajes —agentes humanos— que despliegan acciones en un momento y espacio determinado. Sobre todo, una narración que el alumno tiene la posibilidad de reconstruir —así como lo hace el historiador— a partir de la comprensión de las acciones que despliegan esos agentes. El hecho de que el alumno pueda reconstruir esa narración implica que se ha familiarizado con los elementos que la conforman.[34]

Retomando lo dicho por dos psicólogos estadounidenses creemos que "la capacidad de narrar es una condición del aprendizaje de las formas más elaboradas del pensamiento y la escritura. No podemos aprender estos géneros especializados, como el ensayo o el informe científico, si no abordamos primero el tema a través de la narrativa. Y es en las exposiciones narrativas informales donde encuentran aplicación las cualidades inherentes al discurso narrativo. La conversa-

ción informal no es mera charla ociosa, sino una etapa de fundamental importancia en el desarrollo de nuestra comprensión de temas nuevos para nosotros. Ella nos permite expresar ideas con nuestras propias palabras. Por lo tanto, nadie está dispuesto a perder su capacidad de relatar una historia. Esa capacidad es algo más que una característica de la infancia, porque desempeña un papel vital en la conciencia adulta y es sumamente activa cuando empezamos a aprender algo nuevo, para decirlo de la manera más simple y directa posible, empezamos a aprender algo nuevo con una historia en mente".[35]

¿Cómo educa la narrativa?

Las siguientes reflexiones son una respuesta al cuestionamiento de una maestra de educación primaria que me inquirió de la siguiente manera, sobre el valor educativo de la narrativa:

> ¿Bueno, bueno, eso que usted plantea sobre la narrativa está muy bonito, pero cómo hacer para que efectivamente un relato o narrativa —o lo que sea— eduque al alumno y no se quede con ideas falsas acerca de la historia, porque la historia no es el cuentito sobre un personaje, sino algo más profundo?[36]

Evidentemente, el cuestionamiento de la profesora dio en el corazón del problema que se plantea en este trabajo, el de la utilidad de lo narrativo en la enseñaza de la historia. No es fácil contestar esa pregunta, sin embargo, habría que señalar que el valor de la narrativa en la escuela está asociado a los objetivos educativos que plantee el currículo y el educador: si la historia es concebida como una asignatura informativa sobre los acontecimientos patrióticos, "lo narrativo" es la mera descripción de acontecimientos fácticos; pero si se pretende ir más allá de la adquisición de información y estimular el pensamiento histórico, la narrativa es una forma de conocer y de comunicar la experiencia humana que da coherencia a la realidad. Es por ello que se puede pensar como una condición fundamental en la enseñanza de la historia.

Si el educador aspira a que la historia motive un modo de razonar que permita al alumno ejercer el juicio crítico y reflexivo frente

a la información —hasta donde sus capacidades cognitivas lo permitan—, entonces la narrativa abre un horizonte amplio para el logro de objetivos educativos que inciden positivamente en la maduración de habilidades cognitivas y del equipamiento de herramientas culturales o el andamiaje cultural, al que hace referencia Vigotsky para la comprensión de la realidad social.

La narrativa en la enseñanza de la historia tiene que ser concebida como una forma de representar el mundo en que vivimos, de comprender nuestros actos cotidianos y darles significado, de "dar forma a nuestra realidad social".[37] Desde el momento que damos inteligibilidad al pasado lo narrativizamos, o como dice Bruner,[38] al imponer una coherencia al pasado lo convertimos en historia. En este sentido, la narrativa es una estrategia educativa viable para que el alumno razone con coherencia lógica frente a los problemas que presenta la cotidianidad social, ya que la naturaleza más esencial de la historia es la inteligibilidad de la realidad, ya sea pasada o presente, mediante un discurso coherente que dé cuenta de la multiplicidad de construcciones narrativas. Así como las matemáticas coadyuvan al desarrollo del pensamiento lógico, la historia también puede considerarse como una asignatura que aporta el desarrollo de habilidades que permite desarrollar el pensamiento crítico. No es fácil explicarse el mundo donde uno está parado, y es precisamente el razonamiento histórico una forma de aproximarnos a esta reflexión, de señalarnos que la historia no es el pasado que ya murió sino lo más cercano a lo que vivimos.

Con esta perspectiva, la función educativa de la narrativa está muy lejos del relato que cuenta muchos detalles acerca de un acontecimiento histórico, para que el alumno desmemoriado repruebe o el alumno "brillante" muestre su sapiencia recitando frases célebres de la historia o centenares de nombres, fechas y batallas que abundan en los libros de texto. La función educativa de la narrativa como estrategia en la enseñanza de la historia, aspira a llegar más allá del conocimiento superficial o anecdótico que contienen los libros de texto, y de la estructura curricular que actualmente presentan los textos de educación primaria.[39] La intención de una narrativa no es un intento de registrar los hechos del pasado sino, como lo precisa Ricoeur,[40] el estudio de las operaciones de comprensión en su relación con la interpretación de textos.

El supuesto de que la narrativa puede insertarse en el currículo se da bajo la premisa de que la explicación histórica se expresa de manera natural en la narrativa, y que toda narrativa expresa una forma de razonar y de configurar la realidad. Esta inferencia epistemológica de la historia nos lleva a pensar que cualquier propuesta pedagógica tiene que contemplar "los hechos históricos" inmersos en una narrativa, en la cual estos hechos "adquieren significación por su posición en el eje del relato, es decir, en el tiempo".[41] La historia es ante todo reconstrucción de los saberes culturales. Antes que la suma de descubrimientos de fuentes históricas, la historia problematiza a la realidad para poder comprenderla. Así pues, su enseñanza debe priorizar la reconstrucción del conocimiento por encima de la retención o transmisión de información; el alumno debe formular interrogantes antes que memorizar, debe recrear una interpretación mediante la profundización de un problema para que comprenda la realidad en sus múltiples particularidades.

La eficacia de la narrativa se encuentra en el hecho de que un problema histórico puede abarcarse tan ampliamente o tan profundamente como se pretenda. Si ponemos por caso el movimiento estudiantil de 1968 en México, éste se puede trabajar desde su nivel más concreto, mediante las historias o relatos de los actores sociales de ese momento, o bien, se puede analizar como parte de la política autoritaria y represiva del gobierno mexicano de esa época; también nos podemos detener minuciosamente en lo que sucedió el 2 de octubre —fecha muy importante de este movimiento social. Desde cualquier perspectiva, lo particular debe estar inserto en una problematización que nos permita su contextualización.

Pero entonces, ¿qué es lo que nos brinda la narrativa como una opción en la enseñanza de la historia? Es, ante todo, un enfoque *interpretativo* del conocimiento histórico, más que una serie de informaciones que puedan ser útiles —o no. La narrativa posee un poder transformador y nos pone en contacto con otras experiencias. Por ejemplo, cuando un historiador se enfrenta a los textos de otro, vive la experiencia del otro, le produce dudas e incluso transforma sus propias ideas, pero, sobre todo, genera nuevas interrogantes: "yo me identifiqué con las ideas de otra persona expresadas abstractamente y sin la mediación de los personajes humanos imaginarios. No

obstante, por un momento, sus pensamientos fueron mis propios pensamientos; o así me pareció. Después todo se aplacó, sobrevinieron experiencias más mundanas; se interpusieron diferencias de perspectiva y sensibilidad; empecé a plantearme cuestiones que Toynbee no había abordado. Pero el momento transformador deja su marca, como la deja siempre el éxtasis. Fue preciso que en mi mente las ideas antiguas se acomodaran para hacerle lugar a Toynbee, y viceversa: las ideas de Toynbee tuvieron que retroceder para encajar en lo que yo sabía y creía".[42]

La narrativa, vista en su dimensión educativa, presenta dos caminos para lograr una enseñanza que estimule el pensar históricamente. Por un lado, hay que situar a la narrativa como algo estructural al currículo que lleve a la transformación y movimiento permanente del conocimiento, es decir, a enfrentar la experiencia del otro, lo que nos permite transformar nuestras propias ideas y dialogar con las ideas de los otros. El otro camino concibe a la narrativa como una vía accesible para exponer problemas que, por su complejidad, requieren la utilización de formas narrativas que pueden ser metafóricas o analógicas. Hay que señalar que "estos dos" caminos son muy difíciles de separar en el conocimiento histórico, "cada cual da forma al otro, igual que el pensamiento se hace inextricable a partir del lenguaje que lo expresa y a la larga le da forma; es el viejo dilema de Yeats de cómo distinguir el bailarín de la danza. Así como nuestra experiencia del mundo natural tiende a imitar las categorías de la ciencia familiar, también nuestras experiencias de los asuntos humanos vienen a tomar la forma de las narraciones que usamos para contar cosas sobre ellos".[43]

Como se puede apreciar, la narrativa ha sido vista desde diversos horizontes culturales, y a partir de perspectivas distintas los investigadores y críticos de la educación han trabajado algunas propuestas educativas sugerentes. Para algunos, la narrativa ha encontrado aplicación en el campo de la educación al utilizarla como un medio que hace más accesible un conocimiento o contenido que puede ser complejo, dicho de una manera sencilla, es utilizar la narrativa como el contar historias —*storys*— a sus alumnos, un medio para despertar su atención e interés cognitivo sobre un problema que se trabaja en el salón de clases. Para otros, la narrativa es una forma en que los se-

res humanos configuramos la realidad, damos sentido a nuestras experiencias; conocimiento que se puede expresar de diversas maneras.

Si bien es cierto, hay formas de escritura de la historia que suponen un nivel elevado de complejidad y, por lo mismo, tienen su eje explicativo en conceptos —"la formación del mercado interno en la economía mexicana", por citar un ejemplo— que arman su explicación, desechando hasta donde les sea posible a los hechos concretos, también es cierto que toda explicación histórica está asociada a "historias", en las cuales actúan agentes históricos ubicados en un espacio y tiempo específicos —no quiere decir que esta ubicación temporal se encuentre establecida a *priori*, sino que responde a una problematización que cohesiona el argumento explicativo o trama. Esta condición de la explicación narrativa nos permite hacer del contenido histórico un contenido más vivo, es decir, más cercano a la experiencia del "otro". La operación de darle "humanidad" a esta ciencia no es difícil ya que la particularidad de la historia es que tiene como objeto de estudio al hombre en sociedad.

El proporcionarle "acción-sujetos y dramatización" al contenido histórico, tiene como intención utilizar pedagógicamente esta cualidad de la explicación histórica, para lograr que el alumno establezca, en un primer momento, los elementos significativos que le puedan ofrecer la trama. Competencia fundamental para, posteriormente, ser capaz de estructurar una explicación frente a los diversos "por qué" de las acciones de los sujetos históricos en determinados contextos. Cuando el alumno logra desarrollar esa competencia, tiene elementos para considerar otras explicaciones narrativas que le permitan abrir su horizonte cultural y, a su vez, vislumbrar la complejidad del tiempo histórico.

Es necesario aclarar que cuando se habla de las acciones de los sujetos no se está pensando en el personaje característico de la historiografía tradicional, en el héroe inamovible y en las verdades absolutas de las historias nacionales, sino en narrativas que hablan de las en sí dramáticas acciones de los hombres —proyectos, programas o grupos organizados— inmersos en un contexto social; hombres que luchaban por ideales como la democracia o la libertad, pero "voluntades o intenciones" siempre parte de un contexto histórico. Carlos Pereyra[44] señala que en la historia, las voluntades individuales tie-

nen que examinarse en conjunto con las numerosas entidades y relaciones que las componen, y es ahí donde se pueden encontrar los elementos que hacen posibles a los sujetos aparentes, pensados normalmente en términos de individuos o grupos. El sujeto de la historia es el propio proceso histórico, ella se hace a sí misma. Uno tendría que examinar qué es lo que en una sociedad hace posible la presencia de grupos y personas capaces de llevar adelante y con éxito un proyecto político.

La explicación narrativa de la historia va más allá del paradigma que establece que la historia es un cuerpo de saberes expresados en teorías o paradigmas establecidos, y que la comprensión de la realidad se configura a partir de la experiencia de "otros" en permanente reinterpretación. La explicación narrativa humaniza lo árido de una interpretación conceptual y permite ubicar en un contexto las emociones humanas —esperanzas, temores, amores, odios y demás pasiones—, no como emociones universales, sino determinadas por realidades muy concretas, es esto precisamente lo esencial de la historia. Como afirma Kieran Egan, comprendemos de manera más vívida a otros personajes mediante las conductas provocadas por estas emociones comunes. Las narraciones encierran la fuerza que nos permite sentir con los otros; podemos ver el mundo a través de las experiencias de otros.

Paul Ricoeur asevera que hasta la historia "menos narrativa" o que aspire a escapar de los hechos humanos es en sí misma narrativa, este planteamiento lo sustenta en el análisis que hace del libro *El Mediterráneo en tiempos de Felipe II* del historiador Fernand Braudel. Plantea que el autor utiliza a "cuasipersonajes" dotados de propiedades que son las de héroes singulares. Este análisis histórico se basa en una analogía entre el tiempo del mar y el del rey, y cómo su larga duración no es más que una modalidad derivada de la narración novelada del acontecimiento. No en balde Ricoeur sostiene que la narrativa se basa en la preocupación por la condición humana: los relatos tienen desenlaces tristes, o cómicos, o absurdos, mientras que los argumentos teóricos son sencillamente convincentes o no convincentes.

El hecho de que la explicación histórica permita de alguna manera humanizar los efectos, causas o situaciones —a diferencia de un argumento teórico— hace de este conocimiento la vía cuasi natural

para que se logren aprendizajes significativos, ya que la capacidad de comprender una narración es básica para la inteligencia humana y el ser social.[45] Por ello, cualquiera que sea nuestra edad, conocemos la realidad construyendo representaciones sistemáticas de la experiencia que nos proporciona, tanto una interpretación —o estructura— del pasado, como un sistema para prever el futuro.[46] Dewey señala, después de valorar un sistema educativo impulsado en Chicago en 1890, que no se pudo interesar a los niños en todos los aspectos del material que se suponía apropiado para su edad; amaban a los héroes romanos, por ejemplo, pero bostezaban al estudiar las leyes romanas.

La narración tiene una importancia fundamental como base para dar sentido a las cosas, por tanto, los niños, y también los adultos, necesitan enfrentarse a narrativas además de interesantes bien escritas y que proporcionen claves importantes sobre el problema histórico; se pretende que los alumnos enfrenten, discutan y reconstruyan. En ese sentido, el currículo escolar de todos los niveles debería contemplar las narrativas en torno a los problemas que ubiquen cada presente; se piensa en un currículo abierto y flexible. Ningún problema puede ser descartado en el currículo.

Kieran Egan[47] dice que la "enseñanza de la historia que se centra en hechos, más que en actos, garantiza la ausencia de significados". Si bien la idea es un poco exagerada habría que rescatar de ella que la historia como conocimiento escolar debe priorizar la investigación de las causas o razones del por qué se produjeron determinados hechos en los que participan los sujetos sociales. Cuando las acciones humanas se reducen a simples hechos nos resulta imposible comprenderlas; carecen por completo de significado, ya que el acontecimiento en su tiempo lineal no pude generar significado porque en sí mismo carece de significado, lo que da significado es el horizonte desde donde se mira. Así que el currículo en historia para los alumnos de primaria y secundaria debería tener, como principio organizativo, narrativas —que giren alrededor de un problema histórico— cargadas de humanidad, en las que se reflejen en gran medida las intenciones o las pretensiones de los agentes históricos. De acuerdo a Egan, el acceso inicial al conocimiento puede producirse de manera más vívida a través de los pensamientos, esperanzas, temores y sentimientos de las personas, y de los actos humanos que les siguen.

Hay que configurar las narrativas rescatando el dramatismo de las "historias" que deseamos enseñar, cualquier "hecho histórico" que trabajemos está cargado de acciones e intenciones de los agentes históricos. Veamos el caso de la revuelta que emprendió el gladiador y esclavo Espartaco contra el Imperio Romano o el zapatismo en la Revolución Mexicana, o la lucha de los guerreros mexicas contra los conquistadores españoles, todas ellas poseen un *contenido* que se expresa en una narrativa poderosa para la enseñanza.

No se trata de contar cualquier historia o simplificar la historia, sino de escribir historias construidas bajo una problemática. Hay que hacer comprensible un proceso histórico, teniendo muy claro los objetivos del currículo que se busca alcanzar. La narrativa "nos ayuda a interpretar nuevas ideas y a integrarlas a nuestro reservorio de imágenes y sentimientos conocidos, dramatizando sus significados y relaciones".[48] No hay que olvidar que el significado de un hecho particular se establece dentro de un contexto y que situamos las causas en un entorno cultural. Las narrativas son instrumentos de interpretación que constituyen una práctica, pero también poseen una perspectiva altamente selectiva desde la cual contemplamos el mundo que nos rodea: utilizamos narrativas para explicar los hechos, ya se trate de diversas clases o de textos curriculares o docentes. "El funcionamiento narrativo implica siempre interpretación y reinterpretación, la estructuración de la experiencia y el acto de contarle algo a alguien".[49]

Es necesario apuntar que la narrativa también puede ser considerada como una forma de comprensión más liviana que nos permite penetrar fácilmente en el significado —o múltiples significados— que tiene un discurso, ya que en ella encontramos acciones realizadas generalmente por agentes humanos y no sólo teorías explicativas. Es una forma práctica de despertar en los alumnos el interés por problemas que a primera vista resultan muy complejos, por ello es útil y socorrida en el aula escolar para explicar de forma analógica y metafórica un contenido del currículo que es muy difícil. Paley, psicóloga especialista en esta temática, dice que hay que contar "historias" a los alumnos y despertar la curiosidad y el interés cognitivo de un problema que suena abstracto o complejo para los escolares de educación básica e incluso para los adultos.[50] No en vano, los maes-

tros de todos los tiempos han utilizado historias para introducir un tema, o para fijar los contenidos de la clase. Desde tiempos remotos las personas han sido cautivadas por los contadores de cuentos y los narradores han tenido un rol importante en culturas diversas, aun contando sólo con su voz y sus gestos, por ello, también deben considerarse como un medio útil en la escuela.

En ese mismo sentido, Delval plantea que la narrativa posee características que la hacen accesible en virtud de que las acciones humanas se pueden identificar con conductas binarias —bien y mal, poder y sumisión, etcétera— que pueden atrapar al oyente. Además hay una trama que ocurre en un tiempo y espacio determinado. "El tiempo puede estar claramente especificado, como cuando se dice: 'anoche salí inmediatamente después de cenar', o plantearse de una forma más imprecisa como en los cuentos cuando se dice: 'hace muchos años en un remoto país'. Por eso puede decirse lo mismo del espacio, que también esta especificado de forma precisa o imprecisa: 'anoche fuimos al bar X', o el país remoto de los cuentos. En todo caso el oyente construye una representación del espacio y del tiempo en que transcurre la acción".[51]

A partir de estos supuestos se puede decir que la narración es una estrategia que posibilita adentrarse a una historia —*story*— en la que hay acontecimientos fácticos —necesarios e indispensables en la historia—; una perspectiva desde la cual se estructura la trama y la profundización de una problemática histórica; y que está poblada de personajes o cuasi personajes que realizan acciones situadas en un contexto espacio-temporal.[52]

El supuesto didáctico del cual se parte es que hay que impulsar en los alumnos la competencia de sistematizar la información que nos presenta el contenido escolar mediante historias o explicaciones que ellos den al problema que el maestro haya planteado. Esta es una manera de estimular ciertas habilidades del pensamiento reflexivo y, al mismo tiempo, se les insta a aprender las experiencias humanas de otros momentos históricos, de tal manera que le de posibilidad al alumno de abrir discusiones que le permitan orientar o aclarar sus ideas. Si bien es conocida la utilidad de este recurso en el caso del aprendizaje sincrónico, ya que la reacción es inmediata, también puede utilizarse en el asincrónico, ofreciendo la posibilidad a los alumnos de que publiquen sus historias y dejando abiertos los canales pa-

ra las respuestas que pudieran obtener o extender el debate planteado durante la clase.

Los maestros han contado miles de relatos cautivantes a sus alumnos, las historias contadas al calor del hogar también son un ritual que pervive en nuestra cultura, es más, se podría decir que nuestra cultura tiene una comprensión mítica de los procesos que constituyen la representación de la realidad. Los recursos al servicio de la narración son múltiples y atractivos, y todos ellos contribuyen a potenciar la comunicación con el alumno y a mejorar los resultados de la educación; contar historias cautivantes que cumplan además con un objetivo didáctico puede convertirse en un desafío interesante.

No podemos dejar de lado que gran parte de la enseñanza escolar, sobre todo en la educación básica, se produce mediante las exposiciones verbales del profesor o de discursos expresados en los libros de texto, dicho de otra manera, la forma en que se presenta el contenido escolar de la historia como asignatura es con palabras que producen significado y la historia finalmente está constituida por palabras estructuradas en oraciones narrativas.[53] El aprendizaje de esta ciencia constituye un proceso activo de reconstrucción de significados del lenguaje por parte del lector que se ha enfrentado a un texto y a un contexto.

Debido a lo complejo que puede resultar enfrentarse a una explicación histórica, que tiene como eje los conceptos y categorías —característica propia de la historia que aspiraba a cumplir los cánones de cientificidad— o a lo árido que puede resultar la historia de corte positivista, es menester recuperar las características específicas de la narrativa histórica en la medida en que nos ofrece la posibilidad de penetrar en la trama. Podría pensarse que en tiempos del video y el Internet no son muchas las posibilidades de captar la atención a través de los varios momentos que se recorren en la narración de una buena historia. Sin embargo, es un recurso que parece tener vida por mucho tiempo más, incluso en un medio como el Internet los elementos disponibles a la hora de narrar una historia se multiplican, aun cuando se trate de tópicos que no aparezcan en principio como muy complejos.

Finalmente, hay que considerar que la narrativa motiva la curiosidad, si no fuera así, los lectores que hemos tenido la fortuna de saborear la novela de Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad*,

hubiéramos deseado fervientemente que este literato hubiera escrito no solo cien años de la familia Buendía, sino doscientos años más; o después de haber leído *Las mujeres en la Nueva España*, de la historiadora Pilar Gonzalbo, el lector queda fascinado por al análisis que hace sobre las costumbres y prácticas educativas hacia las mujeres en La Nueva España y su herencia en el México de hoy.

Compartimos la idea de que enseñar es generar más interrogantes de lo que se está conociendo y la narrativa, al ser una forma de inteligibilidad de la realidad, también está generando constantes interrogantes sobre esa realidad. Recogemos el planteamiento siguiente: "Enseñar consiste en seguir generando el deseo del conocimiento".[54] Las narraciones poseen la cualidad de proporcionar un contexto limitado, a su vez que constituyen una realidad lingüística que lleva consigo sus propios límites. Hay una trama y una estructura: cualquiera que sea el medio —las palabras, el cine, el dibujo animado o el teatro—, siempre se puede distinguir una organización determinada de sucesos. En la narración histórica, aparentemente su universo está limitado ya que se presenta en un formato que implica "principio, clímax y desenlace". Sin embargo, la configuración narrativa está creada de modo tal que los acontecimientos pueden captarse en una perspectiva de totalidad, a su vez, como parte de otras narrativas. En ella puede comprenderse con mayor rapidez que los hechos están situados en un mundo con límites imprecisos, tal como lo presenta la realidad social, la narración ubica los hechos en una unidad que fija de algún modo su significado.

Notas

[1] Esta propuesta es tributo a lo planteado por Jerome Bruner en relación a que la enseñanza debe introducir a los procesos de trabajo de los científicos —en este caso del historiador—; a lo señalado por el grupo de psicólogos como Gardner Howard y Stone Wiske, que trabajan el proyecto "educación para la comprensión" en el que precisan que lo aprendido en la escuela tiene que poder utilizarse en otros contextos; así como por lo afirmado en el trabajo de K. Egan sobre la fantasía y la imaginación en la enseñanza; las referencias bibliográficas se encuentran en el último apartado de este trabajo.

[2] Desde el siglo XVII, el ideal de cómo entender cualquier cosa es explicarla causalmente a través de una teoría, es decir, para que una proposición sea considerada científica tendría que cubrir el requisito de causalidad. El planteamiento cientificista de la historia implicaba una causalidad que podría ser planteada así: X sucedió porque se daban las condiciones A, B, C; entender los antes es la más espontánea de las explicaciones históricas o todo hecho es generado por hechos anteriores y distintos. Aunque hay que señalar que el problema de la causalidad en la historia no es tan simple como parece, plantea importantes problemas, ya que la causalidad no sólo es un "chorizo o cadenetas", como lo señala el historiador Luis González, sino que la causalidad debe buscarse en múltiples factores que le pueden dar sentido a un fenómeno individual en diferentes niveles, sin embargo, este modelo de explicación fue consagrado como el único camino hacia el entendimiento verdadero y la aprehensión de la realidad.

[3] El eclipse de la narración como comprensión histórica, tema desarrollado en la primera parte de este trabajo, está derivado desde dos perspectivas totalmente heterogéneas y desde diferentes ámbitos de competencia. De acuerdo con lo que señala Ricoeur: la primera de ellas apunta a eclipsar el acontecimiento como parte fundante de la escritura de la historia, posición asumida por la historiografía francesa de *Annales*; y la segunda posición implica la desaparición de la narración en la escritura de la historia en aras de la búsqueda de la generalización, posición asumida por la corriente analítica de la filosofía inglesa, particularmente en la propuesta del modelo nomológico-deductivo formulada hace medio siglo por C. G. Hempel. En ninguna de las dos se acepta la presencia del narrador.

[4] Bruner, *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, 1996, p. 20.

[5] De acuerdo a Ricoeur la "lectura" de una acción de la experiencia humana implica a los principios hermenéuticos y, como la historia versa sobre las acciones de los hombres del pasado, de ello se deduce que el fin de la historia es la comprensión hermenéutica de las acciones humanas (Ricoeur, "La realidad del pasado histórico", en *Historia y grafía*, núm. 4, México, Universidad Iberoamericana, 1995).

[6] Bruner, *Desarrollo cognitivo y educación*, España, Morata, 1988.

[7] Ricoeur, "La realidad del pasado…", *op. cit.*

[8] "El conocimiento didáctico no puede deducirse directamente de los aportes de la psicología. Al estudiar la situación didáctica es necesario tomar en consideración no sólo la naturaleza del proceso cognitivo del niño, sino también la naturaleza del saber que se está intentando comunicar de ese saber, con el fin de cumplir con la función social que le ha encomendado y que lo hace responsable del aprendizaje de sus alumnos" (Lerner, en Castorina *et al.*, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, México, Paidós, 1998, p. 76). Es decir, las habilidades cognitivas universales, como la capacidad de razonar, de formar conceptos y generalizar, tienen que ser vinculadas a la "resolución de problemas concretos" y las capacidades que se ponen en marcha para resolver problemas específicos son habilidades diferenciadas que están determinadas por el tipo de experiencia educativa y de los contextos culturales, "…todo parece sugerir que hay ciertamente unos universales cognitivos, pero su puesta en práctica efectiva depende de la naturaleza de los aprendizajes específicos que brindan las experiencias educativas" (Coll, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, México, Paidós, 1997, p. 61).

[9] Bruner distingue en su libro *Realidad mental y mundos posibles*, dos modalidades de pensamiento: el paradigmático y el narrativo. La modalidad paradigmática o lógica científica está asociada al sistema matemático, formal, de descripción y explicación, el cual llega a ser abstracto debido a que está interesada en los aspectos conceptuales más universales o generales, mientras la modalidad narrativa está interesada en lo particular y construye narrativas para darle significado a nuestra experiencia.

[10] Bruner, *La educación puerta a la cultura*, Madrid, Aprendizaje-Visor, 1997.

[11] *Ídem*, p. 25.

[12] Chartier, "Narración y verdad", en *El país*, España, jueves 29 de julio de 1993, p. 3.

[13] Paco Ignacio Taibo II, "La batalla por la historia", en *La Jornada*, México, jueves 27 de septiembre del 2001.

[14] Bruner, *La educación puerta…*, *op. cit.*, p. 109.

[15] Ricoeur, "La realidad del pasado…", *op. cit.*

[16] La psicología constructivista ha hecho hincapié en que el conocimiento no es producto del trabajo solitario y pasivo de un individuo, como lo proponía la tradición empírica sobre el "aprendizaje", y que la mente, como elemento activo en el conocimiento, persigue fines o aprendizajes determinados. No se aprende en la nada y para la nada, sino en función de un "algo". Por ello se afirma que la mente está orientada básicamente hacia la resolución de problemas específicos y crea sus propias formas de generar hipótesis en función de esos problemas: "Lo que 'entra' en la mente es más una función de las hipótesis en funcionamiento que de lo que está bombardeando los sentidos […], la mente busca el diálogo y el discurso de otras mentes activas. Y es a través de este procesos dialógico y discursivo que llegamos a conocer al *otro* y sus puntos de vista, sus historias. Aprendemos una enorme cantidad, no sólo sobre el mundo, sino sobre nosotros, a través del discurso con *otros*" (Bruner, *La educación puerta…*, *op. cit.*, p. 111).

[17] Ortega y Gasset, "Una interpretación de la historia universal", en *Revista de Occidente*, Madrid, Alianza, 1989, p. 108.

[18] Chartier *et al.*, "El malestar de la historia", en *Fractal*, núm. 3, México, Fractal, 1996.

[19] Estimular el uso de actividades de aprendizaje donde los alumnos conozcan los diferentes puntos de vista con respecto a un hecho histórico, no supone que construya una interpretación del problema si se sigue manejando la idea de *una historia única*, ya que el alumno tendrá dos o tres versiones de esas "verdades correctas".

[20] Hay que aceptar que estas dos maneras de conocer —la pragmática y la narrativa— "tienen principios funcionales propios y sus propios criterios de corrección. Difieren fundamentalmente en sus procedimientos de verificación. Un buen relato y un argumento bien construido son de naturaleza distinta, los dos pueden usarse como un medio para convencer a otros. Empero, aquello de lo que convencen es completamente diferente: los argumentos convencen de su verdad, los relatos de su semejanza con la vida. En uno, la verificación se realiza mediante procedimientos que permiten establecer una prueba formal y empírica. En el otro, no se establece la verdad sino la verosimilitud. Se ha afirmado que uno es un perfeccionamiento o una abstracción del otro. Pero esto debe ser falso o verdadero tan sólo en la manera menos esclarecedora"; el uno es un argumento lógico bien formulado y el otro un relato bien construido. La palabra "luego" funciona de un modo diferente en la proposición lógica "si X, luego Y" y en la frase de un relato: "El rey murió y luego murió la reina". Con una se realiza una búsqueda de verdades universales, con la otra, conexiones probablemente particulares.

[21] Es interesante mencionar cómo este grupo de investigadores conciben la comprensión, en la medida que determina las acciones educativas a seguir en una propuesta. Para ellos, la comprensión "es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Para decirlo de otra manera, la comprensión de un tópico es la 'capacidad de diseño flexible' con énfasis en la flexibilidad. De acuerdo con esto, aprender para la comprensión es como aprender un desempeño flexible, más parecido a aprender a improvisar jazz, mantener una buena conversación o trepar una montaña, que aprender la tabla de multiplicar, las fechas de los presidentes o que F=MA. Aprender hechos puede ser un antecedente crucial para el aprendizaje, para la comprensión, pero aprender hechos no es aprender para la comprensión" (Perkins, en Stone, *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*, Argentina, Paidós, 1999, p. 70).

[22] *Ídem*, p. 233.

[23] *Ídem*, p. 218.

[24] Bruner, *La educación puerta…*, *op. cit.*

[25] Para Michael De Certeau, "la narratividad se insinúa en el discurso letrado como su indicativo general —el título—, como una de sus partes —análisis de "casos", "historias de vida" o de grupos, etcétera. Aparece una y otra vez. ¿No habría que

reconocer su legitimidad científica al suponer que en lugar de ser un residuo imposible de eliminarlo del discurso, la narratividad tiene una función necesaria, y que una teoría del relato es indisociable de una teoría de las prácticas, como su condición al mismo tiempo que su producción? (De Certeau, *La investigación de lo cotidiano. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana/ Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente/ Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, 1996, p. 88).

[26] Egan, *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, Madrid, Morata, 1991, p. 145.

[27] Rubial, 2000, p. 46.

[28] La obra de Friedrich Katz, *Pancho Villa*, publicada por editorial Era, es un muy buen ejemplo de lo que es la explicación narrativa en la historia. En ella se analiza la naturaleza del movimiento encabezado por Villa y el impacto del villismo como un movimiento social con una fuerte presencia en el norte del país, movimiento que fue derrotado por sus antiguos aliados. Paso a paso, Katz analiza las estrategias del caudillo y los diversos problemas a los que se enfrentó, los momentos de indefinición política, sus alianzas, etcétera, todo ello para configurar una imagen histórica de lo que fue este movimiento. A la vez que hace un análisis histórico, su explicación la teje en una gran epopeya que muestra a un Villa humano rodeado de una telaraña de complicidades que desembocan en un final trágico.

[29] Bruner, La educación puerta, *op. cit.*, p. 108.

[30] Gardner, *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían de comprender*, Barcelona, Paidós, 2000.

[31] Egan, *La comprensión de la realidad…*, *op. cit.*, p. 104.

[32] Veyne, *Cómo se escribe la historia. Ensayo de epistemología*, Madrid, Fragua, 1972.

[33] El filósofo Richard Kuhns afirma que "participar de una cultura es, por definición, tener experiencia de la comunidad establecida por medio de las formulaciones literarias de esa cultura" (Khuns, *Structures of Experience*, Nueva Cork, Harper and Row, 1974, en Jackson, p. 28).

[34] Kieran Salazar, *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia, ¿… y los maestros qué enseñamos por historia?*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1999.

[35] Mc Ewan y Egan Kieran, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Argentina, Amorrortu, 1998, pp. 14-15.

[36] Como profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, en diversas ocasiones he impartido cursos de actualización sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia a maestros de educación básica.

[37] Mc Laren, *Contranarrativa, amnesia colonial e identidad de mestizaje. Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna*, Argentina, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, 1993.

[38] Bruner, *La educación puerta…*, *op. cit.*

[39] El siguiente fragmento de la Lección 11 sobre el movimiento de Independencia, del Libro de *Texto de historia para cuarto grado*, es ilustrativo para mostrar cómo el discurso histórico que se destina a los alumnos dista mucho de ser un me-

dio para la comprensión de los procesos históricos y se conforma con ser un discurso ordenado cronológicamente, de acuerdo con la práctica historiográfica del positivismo. "En Atotonilco, Hidalgo, tomó como bandera un estandarte con la Virgen de Guadalupe. Los insurgentes entraron sin resistencia a San Miguel el Grande —hoy San Miguel de Allende—, Celaya y Salamanca. Después llegaron a Guanajuato y exigieron a las autoridades que se rindieran. Pero éstas se encerraron con los españoles ricos en la alhóndiga —un almacén de granos— de Granaditas, para defenderse. La tropa tomó el edificio, mató a sus ocupantes y saqueó la ciudad, sin que Hidalgo y Allende, pudieran evitarlo. Siguieron a Valladolid, que se rindió sin luchar, pues sus habitantes estaban atemorizados por lo que había sucedido en Guanajuato" (Secretaría de Educación Pública, *Historia cuarto grado*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1995, p. 92). La información histórica del libro de texto no señala alguna finalidad educativa, con esta información uno puede cuestionarse hasta dónde el alumno de educación básica debe explicarse, por ejemplo, la Independencia de México; o bien, por qué el programa está diseñado desde una perspectiva lineal y cronológica con "toda" la historia de México, o por qué debe trabajarse necesariamente el tema de la Independencia de México; o bien, podemos preguntarnos qué parte es sustancial del abundante material histórico para que el alumno comprenda este proceso, y del contenido que se elija, cuál debe estar sustentado en detalles o anécdotas. En pocas palabras, hasta dónde se necesita saber para tener una comprensión más global del acontecimiento histórico que se pretende aprendan los alumnos.

[40] Ricoeur, "La realidad del pasado…", *op. cit.*

[41] Lozano, *El discurso histórico*, España, Alianza Universidad, 1994, p. 136.

[42] Jackson en Mc Ewan y Kieran, *op. cit.*, p. 35.

[43] Bruner, *La educación puerta…*, *op. cit.*, p. 152.

[44] Pereyra, *El sujeto de la historia*, Madrid, Alianza, 1984.

[45] Véanse Egan Kieran, Delval Juan, Gimeno Sacristán, Hayden White, Chartier, Jacques Le Goff, todos citados en la bibliografía.

[46] Applebee, citado en Egan, *La comprensión de la realidad…*, *op. cit.*

[47] *Ibídem*.

[48] Paley, en Mc Ewan, *op. cit.*, p. 148.

[49] Gudmundsdottir, en *ídem*, p. 60.

[50] Mc Hunter, 1998.

[51] Delval, *Aprender en la vida y en la escuela*, Madrid, Morata, 2000, p. 40.

[52] Podemos afirmar que la recepción literaria a cualquier edad depende directamente de las operaciones mentales que el lector es capaz de efectuar, estimuladas por el contacto con el texto. Existe una relación directa entre la estructura mental de un individuo y la recepción que este individuo va a hacer del texto literario. Pero también sabemos qué capacidades cognitivas estimula y qué camino sigue la experiencia literaria, hasta transformarse en experiencia psíquica" (Janer, *Pedagogía de la imaginación poética*, Barcelona, Aliorna, 1989).

[53] Danto, *Historia y narración. Ensayos de filosofía analítica de la historia*, España, Paidós, 1989.

[54] Jackson, en Mc Ewan, *op. cit.*, p. 48.

Conclusiones

Los temas que configuran este trabajo muestran el encuentro entre la historia como objeto de conocimiento y la historia como objeto de enseñanza. A primera vista, pudiera parecer que ambas dimensiones no tendrían por qué presentar algún tipo de desencuentro; al aula escolar hay que llevar los conocimientos sabiamente construidos por los historiadores. Sin embargo, la conexión entre estas dimensiones han constituido un complejo problema que no sólo implica a la interpretación histórica y cómo se construye este conocimiento, sino el hacer de esta ciencia —como conocimiento escolar— una vía de acceso al pensamiento crítico y reflexivo, desarrollando para ello las habilidades y metodologías propias del razonamiento del historiador.

Plantear que la historia es un conocimiento que contribuye a la formación del pensamiento analítico y reflexivo implicó el compromiso de exponer las habilidades que ella aporta para lograr la maduración de ese pensamiento. Para llegar a encontrar esas habilidades se examinaron algunos de los problemas del cómo se produce y se configura este conocimiento. Esta obligada revisión se alejó de los planteamientos tradicionales de la historia que no permiten la creatividad ni abren nuevas ventanas en la construcción de esta ciencia y de su enseñanza. Es decir, se apreció a la historia con una mirada diferente para perfilar algunos elementos clave del modo de razonar de esta ciencia para poder construir formas más creativas e imaginativas en su enseñanza.

El considerar que las formas tradicionales de la historiografía —el viejo positivismo y algunas de sus formas renovadas— limitan la enseñanza que coadyuva a la madurez del pensamiento histórico, me llevó a abordar con otra mirada a la historia: aquella que plantea

que la inteligibilidad de la realidad no necesariamente aspira a las grandes generalizaciones; la que se configura en problemáticas y/o tramas narrativas; la que acepta el papel de la imaginación, la intuición y la analogía en su escritura; la que acepta, no sin cierto rubor, que su escritura se hermana con representaciones ficcionales por el hecho de que sus "historias" tienen personajes y que sus tramas, configuradas a partir de la realidad, a veces parecen superar a la ficción. Es decir, la historia vista no como una narración descriptiva de hechos, sino como interpretación que problematiza la realidad.

Esta perspectiva, que parte de la premisa de que toda comprensión es una interpretación activa, es una alternativa para desarrollar una enseñanza que impulse una historia crítica, en la medida en que el conocimiento histórico sea "significativo" al sujeto que aprende. Y es en este momento donde la revisión de la epistemología de la historia se cruza con los planteamientos hechos desde la psicología cognitiva, que nos habla también de la importancia de lo "significativo" en el aprendizaje. El aporte más importante en este trabajo es precisamente el que se deriva de la concepción general de cómo se construye el conocimiento que plantea, dicho llanamente, que "conocer es construir significados". A partir de estos supuestos surge una interrogante: ¿si los significados que cada sujeto puede crear dependen de la información que posea y de las teorías y nociones que el propio sujeto haya construido en su desarrollo intelectual, de qué manera la historia, como objeto de enseñanza, iba a contribuir a ese aprendizaje significativo, si la manera de aprenderla tradicionalmente se basa en la transmisión de información?

Esta interrogante me llevó a buscar respuestas en la historia como comprensión narrativa de la realidad, ya que, al igual que la psicología cognitiva, plantea que los significados que otorgan distintos sujetos a un mismo objeto pueden ser diferentes. A partir de esta idea, que impregnó el presente trabajo, fue necesario pensar a la historia como una construcción que problematiza la realidad; que se construye en diversos momentos, ámbitos y contextos en los que intervienen diferentes agentes para configurar la trama o problematización que es la base de la inteligibilidad. Así, la explicación narrativa se presenta como el espacio idóneo para la interacción con el conocimiento histórico ya que, finalmente, la realidad se configura narrativamente y

es esta competencia la que se tiene que desarrollar en el alumno. En esta forma de configurar la realidad puede intervenir, construir y desarrollar el modo de razonar de la historia.

En suma, este trabajo constituye un intento por sistematizar los elementos que inciden en la construcción del conocimiento histórico; estos pueden ser útiles en el ámbito escolar, y en el proceso que interviene en su aprendizaje. En un segundo momento de la investigación, desarrollo algunas propuestas de intervención educativa que tienen como punto de partida la explicación narrativa.

Bibliografía

Aguirre, Carlos Antonio, "De los annales 'revolucionarios' a los annales 'marxistas'", en *Iztapalapa*, núm. 26, México, Universidad Autónoma Metropolitana, julio-diciembre, 1992.

Álvarez, Amelia (comp.), *Psicología y educación. Realización y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*, Madrid, Aprendizaje-Visor/MEC, 1987.

Aron, Raymond, *Lecciones sobre la historia. Cursos del College de France*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996.

Asensio, Mikel, "Enfoque interdisciplinar en el diseño curricular", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 149, Barcelona, CISS-Praxis, 1987.

_____, "Secuenciación del aprendizaje del conocimiento histórico", en *Aula*, núm. 10-1, Barcelona, Universidad Autónoma de Madrid, 1993.

_____, Mario Carretero y Juan Pozo, "La comprensión de la historia: pensamiento relativista", en *Cuadernos de pedagogía*, núm. 133, Barcelona, CISS-Praxis, 1986.

Ausubel, David, J. D. Novak y H. Hanesian, *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1980.

Aymard, Maurice, "Braudel enseña la historia", en *Pedagogía*, vol. 11, núm. 8, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1996.

Bachelard, G., *Epistemología*, Barcelona, Anagrama, 1989.

_____, *Essai sur la connaissance aprocée*, Paris, Vrini, 1973.

Barrera, Luis, "La narración mínima como estrategia pedagógica máxima", en *Perfiles educativos*, núm. 68, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1994.

Berger, P. L. y T. Luckman, *La construcción social de la realidad*, Argentina, Amorrortu, 1966.

Bermejo, José, *Entre historia y filosofía*, Madrid, Akal, 1994.

Bettelheim, B., *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Crítica, 1978.

Beuchot, Maurice, *Hermenéutica, lenguaje e inconsciente*, México, Universidad Autónoma de Puebla, 1989.

Bloch, Marc, *Apología para la historia o el oficio de historiador*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1995.

Borges, Jorge Luis, *Arte poética*, 2ª ed., España, Crítica, 2001.

_____, "Artificios", en *Ficciones*, Madrid, Alianza, 2000.

BRAUDEL, Fernand, "A manera de conclusión", en *Cuadernos Políticos*, núm. 48, México, Era, 1986.
_____, *El mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*, 2 vols., México, Fondo de Cultura Económica, 1987.
_____, *Escritos sobre historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1991.
_____, *La historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza, 1989.
BRUNER, Jerome, *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza, 1991.
_____, *Hacia una teoría de la instrucción*, Barcelona, Montaner y Simón, 1972.
_____, *Desarrollo cognitivo y educación* (pról. y selec. de textos Jesús Palacios), España, Morata, 1988.
_____, *La educación puerta a la cultura*, Madrid, Aprendizaje-Visor, 1997.
_____, *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, 1996.

CANDELA, María Antonia, *La necesidad de entender, explicar y argumentar: los alumnos de primaria en la actividad experimental*, tesis, México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional, 1991.
CARR, Eduard, *¿Qué es la historia?*, Barcelona, Seix Barral, 1973.
CARRETERO, Mario (coord.), *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*, Argentina, Aique, 1995.
_____, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio, "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia", en *Infancia y aprendizaje*, vol. 3, núm. 23, Madrid, Universidad de Salamanca, 1983, pp. 55-74.
_____, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio (comps.), *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Visor, 1989.
_____ y Margarita Limón, "Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales", en *Infancia y aprendizaje*, núms. 62-63, España, Universidad de Salamanca, 1993.
CASTORINA, José *et al.*, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, México, Paidós, 1998.
CERTEAU, Michel de, *Historia y psicoanálisis*, México, Universidad Iberoamericana, 1995.
_____, *La invención de lo cotidiano. Artes de Hacer*, México, Universidad Iberoamericana/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente/Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, 1996.
_____, *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana, 1993.
CHARTIER, Roger, *El mundo como representación*, Barcelona, Gedisa, 1995.
_____, *Escribir las prácticas. Focucault, de Certeau, Marin*, Argentina, Manantial, 1996.
_____, "Narración y verdad", en *El país*, España, jueves 29 de julio de 1993.
_____, *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero*, México, Universidad Iberoamericana, 1997.
_____, Alfonso Mendiola, Ilán Semo, "El malestar de la historia", en *Fractal*, núm. 3, México, Fractal, 1996.
COLL César, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, México, Paidós, 1997.

_____, *Psicología y currículum*, México, Paidós (col. Papeles de pedagogía, núm. 4), 1997.
_____, Álvaro Marchesi y Jesús Palacios, *Desarrollo psicológico y educación I*, Madrid, Alianza, 1990.
_____ *et al.*, *Piaget en la educación. Debate en torno de sus aportaciones*, México, Paidós Educador/Universidad Nacional Autónoma de México, 1999.
CORCUERA de Mancera, Sonia, *Voces y silencios en la historia. Siglos XIX y XX*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997.
CRUZ Cruz, Juan, *Filosofía de la historia*, España, EUNSA, 1995.
CRUZ, Manuel, *Filosofía de la historia*, España, Paidós, 1996.
CURIEL, Fernando *et al.*, "El historiador frente a la historia", en *Historia y literatura*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2000.
CURTIS Jr., L.P., *El taller del historiador*, México, Fondo de Cultura Económica, 1975.

DALONGEVILLE, Alain, *La situación problema, una metodología para la enseñanza de la historia*, México, Asociación Mexicana de Investigación en Didáctica de la Historia/Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, 2001.
DANTO, Arthur, *Historia y narración. Ensayos de filosofía analítica de la historia*, España, Paidós, 1989.
DELVAL, Juan, *Aprender en la vida y en la escuela*, Madrid, Morata, 2000.
_____, "La comprensión espontánea de las nociones sociales y su enseñanza", en *Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica*, Madrid, Narcea, 1988.
_____, *La construcción del conocimiento en la escuela*, México, Paidós, 1997.
_____, *La psicología en la escuela*, Madrid, Visor, 1986.
DÍAZ Barriga, Frida *et al.*, "Comprensión de nociones sobre organización social con niños y adolescentes mexicanos de nivel socioeconómico bajo", en *Revista de Psicología Social*, núm. 7(2), México, 1992.
DÍAZ Maldonado, Rodrigo, "El discurso histórico", en *Fractal*, año VI, vol. VI, núm. 23, México, Fractal, octubre-diciembre de 2001, pp. 39-58.
DOMÍNGUEZ, Jesús, "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía", en *Infancia y aprendizaje*, núm. 34, Madrid, Universidad de Salamanca, 1986.
EGAN, Kieran, *Fantasía e imaginación, su poder en la enseñanza. Una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria*, España, Morata, 1994.
_____, *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, Madrid, Morata, 1991.
ENCICLOPEDIA *Práctica de Pedagogía, Técnicas pedagógicas II*, vol. 4, Barcelona, Plantea, 1988.
ENDE, Michael, *La historia interminable*, Madrid, Alfaguara, 1985.
ENRUBIA Enrique, "La estructura narrativa del ser humano, en *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2002.

FEBRVRE, Lucien, *Combates por la historia*, México, Ariel, 1983.
FEYERABEND, Paul, *La ciencia en una sociedad libre*, México, Siglo Veintiuno, 1988.
FONTANA, Joseph, *La historia después del fin de la historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*, Barcelona, Crítica, 1992.

_____, "Para una renovación de la enseñanza de la historia", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 11, España, CISS-Praxis, 1975.

GARCÍA de León, Antonio, "Walter Benjamín. Los desafíos del tiempo", en *Fractal*, núm. 5, México, Fractal, 1997.

GARCÍA Hernández, M., "Aprender fechas, periodos, personajes y lugares es enseñar historia", *Entre maestr@s*, vol. 2, núm. 3, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2001.

GARCÍA Madruga, J. *et al.*, *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*, México, Siglo Veintiuno, 1995.

GARCÍA Márquez, Gabriel, "Fantasía y creación artística en América Latina y el Caribe", en Pablo González (coord.), *Cultura y creación en América Latina*, México, Siglo Veintiuno, 1984.

GARCÍA, Rolando, *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*, España, Gedisa, 2000.

GARDNER, Howard, *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían de comprender*, Barcelona, Paidós, 2000.

_____, *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, Barcelona, Paidós, 1996.

GARDUÑO, Tere, "Y entonces, hacia dónde viajaron los cubanos?", en *Entre maestr@s*, vol. 2, núm. 3, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2001.

GIMENO Sacristán, J. y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1993.

GONZÁLEZ, Luis, *El oficio de historiar*, México, El Colegio de Michoacán, 1988.

GUERRA, Francosi-Xavier, *México, del antiguo régimen a la revolución*, México, Fondo de Cultura Económica, 1988.

HALLAM, R.N., "Piaget y la enseñanza de la historia", en C. Coll, (comp.), *Psicología genética y aprendizajes escolares. Recopilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de las teorías de Piaget*, Madrid, Siglo Veintiuno, 1983.

HELLER, Agnes, *Teoría de la historia*, México, Fontamara, 1986.

HEMPEL, Carl, *La explicación científica*, Barcelona, Paidós, 1996.

HIRST, P.H., "La educación liberal y la naturaleza del conocimiento", en R.S. Peteres (comp.), *Filosofía de la educación*, México, Fondo de Cultura Económica, 1977.

JANER Manila, Gabriel, "A los seres humanos les encantan las historias", en *La Gaceta*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994.

_____, *Pedagogía de la imaginación poética*, Barcelona, Aliorna, 1989.

JEAN, Georges, *Bachelard: la infancia y la pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1989.

KOGAN, J., *Filosofía de la imaginación. Función de la imaginación en el arte, la religión y la filosofía*, Argentina, Paidós, 1986.

KOSELLECK, Reinhart, *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, España, Paidós, 1993.

KUHN, T. S, *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1991.
KULA, Witol, *Reflexiones sobre historia*, México, ECP, 1984.

LANGFORD, Meter, *El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela primaria*, Madrid, Paidós/MEC, 1989.
LE GOFF, Jacques, *Pensar la historia*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1997.
_____, Roger Chartier y Jacques Revel (coords.), *La nueva historia*, Bilbao, Mensajero, 1988.
LECANNELIER, Felipe, *Juego de ficción y desarrollo de la experiencia humana*, Santiago de Chile, Instituto de Terapia Cognitiva, INTECO, 2005.
LEÓN Portilla, Miguel, "El tiempo y la historia", en *El historiador frente a la historia*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1992.
LERNER, Victoria (comp.), *Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la historia*, México, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, 1997.
LOZANO, Jorge, *El discurso histórico* (pról. Umberto Eco), España, Alianza Universidad, 1994.
LUIS Gómez, Alberto, *La enseñanza de la historia ayer y hoy*, España, Díada (col. Investigación y Enseñanza), 2000.

MARX, Carlos, *Introducción general a la crítica de la economía política* (1857), 18ª ed., México, Cuadernos de Pasado y Presente, núm. 1, 1984.
MC EWAN, Hunter y Egan Kieran (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Argentina, Amorrortu, 1998.
MC LAREN Meter, Peter, *Contranarrativa, amnesia colonial e identidad de mestizaje. Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna*, Argentina, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos (col. Cuadernos, ciclos y conferencias), 1993.
MÉNDEZ, Luis, Miguel Romero y Augusto Bolívar, "Historia y poder", en *El Cotidiano*, núm. 51, México, noviembre-diciembre de 1992.
MENDIOLA, Alfonso, "La inestabilidad de lo real en la ciencia de la historia ¿argumentativa o narrativa?", en *Historia y grafía*, núm. 24, México, Universidad Iberoamericana, 2005.
MENDIOLA Mejía, Carlos, "El modelo nomológico y probabilística", en *Metodología II, Primeras propuestas de explicación en la historia*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1994, p. 13.
MORADIELLOS, Enrique, *El oficio del historiador*, México, Siglo Veintiuno, 1994.
MORENO, Montserrat (coord.), *Ciencia, aprendizaje y comunicación*, Barcelona, Laia, 1988, (col. Cuadernos de Pedagogía, núm. 40).
MOSÈS, Stéphane, *L'ange de l'histoire*, Paris, Su Seuil, 1992.

NAVARRETE, Federico, *Huesos de lagartija*, México, SM (col. El Barco de Vapor), 2002.

ORTEGA y Gasset, José, "Una interpretación de la historia universal", en *Revista de Occidente*, Madrid, Alianza, 1989.

PACHECO, José Emilio, *Las batallas en el desierto*, México, Era, 1981.
PATULA, Jan, "Comprensión y explicación en la historia", en *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 2, México, Universidad Autónoma Metropolitana, enero-junio, 1980.
PEREYRA, Carlos, *Configuraciones. Teoría e historia*, México, Edicol, 1979.
_____, *El sujeto de la historia*, Madrid, Alianza, 1984.
PLUCKROSE, Henry, *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, Madrid, Morata, 1993.
PORLÁN, J.E. García y P. Cañal (eds.), *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*, España, Dada, 1995.
POZO, Juan Ignacio, *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*, Madrid, Aprendizaje-Visor, 1987.
_____, *El niño y la historia*, España, MEC (col. El niño y el conocimiento, serie Básica), 1985.
_____, Mario Carretero y García Madruga (comps.), *Lecturas de psicología del pensamiento*, España, Alianza, 1984.
_____, Mario Carretero y Mikel Asensio, "Cómo enseñar el pasado para entender el presente. Observaciones sobre la didáctica de la historia", en *Infancia y aprendizaje*, núm. 24, Madrid, Universidad de Salamanca, 1983.

RICOEUR, Paul, *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002.
_____, "La realidad del pasado histórico", en *Historia y grafía*, núm. 4, México, Universidad Iberoamericana, 1995.
_____, "Para una teoría del discurso narrativo", en *Semiosis*, núms. 22-23, México, Cuaderno del Seminario de Semiótica, Centro de Investigaciones Lingüísticas Literarias, Universidad Veracruzana, enero-junio y julio-diciembre, 1989.
_____, *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*, México, Siglo Veintiuno, 1995.
RIVERA, Alicia *et al.* (comps.), *Psicología educativa: programas y desafíos en educación básica*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1999.
RODRÍGUEZ Frutos, Julio (ed.), *Enseñar historia. Nuevas propuestas*, Barcelona, Laia, 1989.
ROMO, M., *Psicología de la creatividad*, España, Paidós (col. Temas de psicología, núm. 1), 1998.
RUGGIERO, Romano, *Braudel y nosotros. Reflexiones sobre la cultura histórica de nuestro tiempo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997.

SAAB, Jorge y Cristina Castellucio, *Pensar y hacer historia en la escuela media*, Argentina, Troquel, 1991.
SALAZAR Sotelo, Julia, *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia, ¿…y los maestros qué enseñamos por historia?*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1999.
SALMÓN, P., *Historia y crítica. Introducción a la metodología histórica*, España, Teide, 1978.

SECRETARÍA de Educación Pública, *Ciencias sociales sexto grado*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1987.
_____, *Historia cuarto grado*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1995.
_____, *Historia quinto grado*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1994.
_____, *Planes y programas de estudio de educación básica*, México, Secretaría de Educación Pública, 1993.
SHOTWEEL, J.T., *Historia de la historia en el mundo antiguo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982.
STONE, Lawrence, *El pasado y el presente*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986.
STONE Wiske, Martha, *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*, Argentina, Paidós, 1999.
SVARZMAN, José, *La enseñanza de los contenidos procedimentales. Propuesta didáctica para 1er. 2do y 3er. ciclo de la* EGB, Argentina, Novedades Educativas, 1998.

TAIBO II, Paco Ignacio, "La batalla por la historia", en *La Jornada*, México, jueves 27 de septiembre, 2001.
TLASECA Ponce, Martha (coord.), *Reflexiones, saberes y propuestas de maestros sobre la enseñanza de la historia*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1997.
TOPOLSKY, Jerzy, *Metodología de la historia*, Madrid, Cátedra, 1985.
TREPAT, Cristófol, *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*, Barcelona, Gráo, 1999.
_____, y Pilar Comes, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, Barcelona, Gráo, 1999.

VÁZQUEZ, Josefina, "Ciencias sociales. Unidad de la experiencia humana", en *Revista* SEP, año III, México, Secretaría de Educación Pública, febrero, 1975.
VERGARA, Luis, "Historia, tiempo y relato en Paul Ricoeur", en *Historia y grafía*, núm. 4, México, Universidad Iberoamericana, 1995.
_____ *et al.*, "El carácter narrativo del discurso histórico", en *Historia y grafía*, núm. 24, México, Universidad Iberoamericana, 2005.
VEYNE, Paul, *Cómo se escribe la historia. Ensayo de epistemología*, Madrid, Fragua, 1972.
VIGOTSKY, Lev S., *La imaginación y el arte en la infancia*, México, Akal, 1982.
VILAR, Pierre, *Pensar la historia*, México, Instituto Mora, 1995.
VON WRIGHT, George, *Explicación y comprensión*, Madrid, Alianza, 1987.

WALLERSTEIN, *El sistema mundial moderno*, México, Siglo Veintiuno, 1998, III t.
WALSH, W. E., *Introducción a la filosofía de la historia*, México, Siglo Veintiuno, 1988.
WERTSCH, James, *Vigotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós, 1988.
WHITE, Hayden, *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, Barcelona, Paidós, 1992.

ZEMELMAN, Hugo, "Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría", en *Dialéctica y apropiación del presente. Las funciones de la totalidad*, vol. I, México, El Colegio de México/Anthropos, 1992.

Narrar y aprender historia
—editado por la Dirección General de Estudios de Posgrado y
el Programa de Posgrado en Historia de la Universidad Nacional
Autónoma de México y la Universidad Pedagógica Nacional—
se terminó de imprimir en papel cultural de 75 gr.,
en Concepto Impreso, Fray Bernardino Sahagún núm. 99,
Col. Vasco de Quiroga, Del. Gustavo A. Madero,
C.P. 07440, México, D.F.
en diciembre 2006

La edición consta de 1,000 ejemplares

Diseño original de portada: Cecilia Atenea Cota Trujillo
Formación y diseño de portada: C.G. Citlali Bazán Lechuga

Obra pictórica: Roberto Montenegro,
La Fiesta de la Santa Cruz (Escuela rural) 1924,
Mural (detalle).
Colección INBA / Ex templo de San Pedro y San Pablo.